

Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011

Kehittävän arvioinnin loppuraportti

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5

Raisa Ahtiainen, Maria Beirad, Jarkko Hautamäki,
Touko Hilasvuori, Meri Lintuvuori, Helena Thuneberg,
Mari-Paoliina Vainikainen, Inger Österlund

Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011

Kehittävän arvioinnin loppuraportti

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5

Raisa Ahtiainen, Maria Beirad, Jarkko Hautamäki, Touko Hiltanen,

Meri Lintuvuori, Helena Thuneberg, Mari-Paoliina Vainikainen, Inger Österlund



Opetus- ja kulttuuriministeriö / Undervisnings- och kulturministeriet
Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto / Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen
PL / PB 29
00023 Valtioneuvosto / Statsrådet
<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä, opetus- ja kulttuuriministeriö
Kopijyvä Oy, 2012

ISBN 978-952-263-098-8 (nid.)

ISBN 978-952-263-099-5 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0343 (painettu)

ISSN 1799-0351 (PDF)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja /
Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2012:5

Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti.

Tiivistelmä

Valtakunnallisen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan tarkoitus on ollut tukea kansallista koulutuspolitiikkaa. Eduskunta on hyväksynyt muutokset perusopetuslakiin Erityisopetuksen strategia -nimisen reformiasiakirjan pohjalta. Tutkimuskohteena on ollut seurata, kuinka strategia alkaa näkyä käytännössä kuntien toiminnassa. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus on vuoden 2008 keväästä vuoden 2011 kesään arvioinut kehittämistoiminnan etenemistä. Tässä raportissa kuvataan kehittävän arvioinnin toimintaa ja kehittämistoiminnan keskeisiä saavutuksia ja tuloksia.

Kehittävässä arvioinnissa arvioitiin koulutuskokonaisuuden merkitystä kehittämistoiminnalle ja kehittämistoimien etenemistä yksittäisissä kunnissa tai kuntayhtymissä. Kehitystyötä kunnissa seurattiin kuntien tekemien suunnitelmien, toiminnan kirjallisten kuvausten sekä haastatteluiden ja keskusteluiden saatavien tietojen perusteella. Tehtävään kuului myös jatkuvan palautteen antaminen kunnille kehittämistyön tukemiseksi sekä hyvien toimintamallien kokoaminen.

Kuntakohtaiset palautteet kirjoitettiin yksittäisen kunnan kehittämistoiminnan näkökulmasta käytännön työn tueksi. Kuntadokumenttien systemaattisen läpikäynnin tavoite oli arvioida, miten kuntien toiminta muuttuu koko maan tasolla kehittämistoiminnan aikana. Koska muutoksen merkit oli tunnistettava kirjallisten dokumenttien kautta, kohteena olivat kieli ja sen välittämät diskurssit. Dokumenttien kielen oletettiin sekä määräävän toimintaa että myös kertovan siitä, miten toimitaan. Kielenkäyttöä analysoimalla seurattiin, miten sujuvasti prosessi eteni, sekä arvioitiin prosessin vaiheita ja mahdollisia ristiriitaisuuksia. Tarkastelukohteena oli erityisesti konseptuaalinen muutos, uuden strategian sisältämän käsitteistön näkyminen tai näkymättömyys teksteissä. Kirjallisten dokumenttien lisäksi tarkasteltiin erityisopetuksen virallisia tilastoja, joista nähtiin, että erityisopetuspäätökset ovat kokonaisuudessaan lisääntyneet kehittämistoiminnankin aikana, mutta vauhti on kuitenkin hidastunut verrattuna Erityisopetuksen strategiaa (joulukuu 2007) edeltävään aikaan.

Toiminta käynnistyi ensimmäisellä aallolla 233 kunnan voimin vuonna 2008 ja on sittemmin laajentunut useilla kymmenillä uusilla toimijoilla. Osassa kuntia voidaan todeta olevan meneillään reformin implementaation jälkivaihe, osassa taas strategian mukaiset käytänteet ovat yhä kehittyasteella. Käytännön toiminnan uudistaminen ei ole yksivaiheisesti etenevä, vaan dynaamisesti uutta kokeileva prosessi. Siitä, kuinka kauan implementaatiovaihe kestää ja millä aikajänteellä muutosta voi odottaa tapahtuvaksi, ei ole täysin yhteneväistä näkemystä (Hargreaves & Fullan 2009). Oletettavaa kuitenkin on, että mitä laajempi ja kompleksisempi kehittämishanke on, sitä kauemmin kestää sen asettuminen osaksi koulujen pysyvää toimintaa.

Kuntadokumenttien perusteella kentällä ei näyttänyt hallitsevan vain Erityisopetuksen strategia, vaan myös rinnakkaisia vaihtoehtoja tai jopa vastastrategia eli käynnissä oli taistelu käsitekentän herruudesta. Dokumentit kertovat tarinaa kamppailusta, jota käydään, kun uudet systeemit alkavat valloittaa alaa, mutta maaperä on enemmän tai vähemmän otollinen niiden itämiselle ja juurtumiselle. Näkyy, kuinka käsitteellinen valmius vaihtelee kuntien välillä. Käsitteiden käytön tarkastelu paljastaakin monissa tapauksissa (a) kiertämistä – vaikkapa vain nimekkeitä vaihtamalla, (b) ristiriitaisten mallien rinnakkaiseloja, (c) väljää soveltamista, jolloin alkuperäinen ajatus näyttää vesittyvän, tai (d) muodollista toteuttamista. Kunnat käyttävät samoja käsitteitä mutta lähestymistavat ja tulkinnat vaihtelevat.

Toisaalta monet kunnat olivat muita edellä jo strategian julkaisuhetkellä tai edistyivät nopeasti, kun ensimmäiset haasteet oli voitettu. Kun jotkut kunnat vasta alkoivat tunnistaa ristiriitaisuuksia ja ratkaista niitä, toiset olivat jo sisäistämässä ja integroimassa strategiaa, ja erot olivat usein totta myös naapurikuntien kesken. Vaikka seutukunnat tekevät paikoin paljonkin yhteistyötä, monet lähikunnat eivät näyttäneet jakavan kokemuksia ja hyviä käytäntöjään keskenään. Monet kunnat vaikuttivat myös olevan muita paremmassa lähtöasemassa, silloin kun niissä oli kokemusta aiemmista kehittämishankkeista.

Rinnakkain elävien ristiriitaisten systeemien olemassaolo, kaksoissidoksen vaihe, oli selkeästi nähtävissä kehittämistoiminnan alkuvaiheessa. Myöhemmin kunnat näyttivät yleisesti olevan vähintään mekaanisen käytön asteella, mikä merkitsee, että uusia malleja on kokeiltu – viidenneksessä kunnista ne papereiden perusteella olivat jo jokapäiväisessä käytössä.

Loppupäätelmä on, että kaupungit ja kunnat ovat edistyneet Erityisopetuksen strategian ja uuden lain soveltamisessa päämäärän suuntaisesti – mutta omassa tahdissaan ja omalla tavallaan. Systeemis-diskursiivisesta näkökulmasta katsoen käsitteiden leviäminen ei ole suoraviivainen prosessi ja nyt onkin osoitettu, että vaikka strategiakäsitteet näyttäisivät laajasti levinneen kentälle, ne kantavat erilaisia merkityksiä, pintapuolisista nyansseista perustavammanlaatuisiin eroihin.

Koordinaattorien haastattelut viittaavat samaan suuntaan. Muutos on käynnissä, mutta uusi toiminta ei ole vielä jäsentynyt uudeksi käytännöksi. Käsitteiden tunnustelua on jatkettu ja niitä käydään läpi keskustellen ja kirjoittaen. Syntyy uusi tulkinta, joka avaa uutta ja muuttaa entistä.

Utvecklingen av undervisningen av elever som behöver intensifierat och särskilt stöd.
Slutrapport från den utvecklande utvärderingen 2007–2011.

Sammandrag

Syftet med utvecklingsarbetet på riksnivå som gällde allmänt, intensifierat och särskilt stöd var att stödja den nationella utbildningspolitiken. Riksdagen har godkänt ändringarna i lagen om grundläggande utbildning utgående från reformförslagen i promemorian Erityisopetuksen strategia (Strategi för specialundervisningen). Undersökningen gällde att följa hur strategin börjar synas i praktiken i kommunernas verksamhet. Centret för utbildningsevaluering vid Helsingfors universitet har från våren 2008 till fram till sommaren 2011 gjort en utvärdering av hur utvecklingsarbetet har framskridit. I denna rapport beskrivs den utvecklande utvärderingen och utvecklingsarbetets viktigaste resultat.

Den utvecklande utvärderingen gällde betydelsen av utbildningen som helhet för utvecklingsarbetet samt hur utvecklingsåtgärderna har framskridit i kommunerna eller samkommunerna. Utvecklingsarbetet i kommunerna följdes med hjälp av de planer som gjordes upp i kommunerna, skriftliga beskrivningar av verksamheten samt intervjuer och diskussioner. Till uppdraget hörde också att genom kontinuerlig feedback till kommunerna stödja utvecklingsarbetet och sammanställa olika modeller för god praxis.

Feedbacken till de enskilda kommunerna var ett stöd i det praktiska arbetet som utgick från kommunens eget utvecklingsarbete. Målet för den systematiska genomgången av kommunernas dokument var att bedöma hur kommunernas verksamhet förändras i hela landet under utvecklingsarbetets gång. Eftersom tecknen på förändring måste spåras i skriftliga dokument, var föremålet för undersökningen språket och de diskurser som det förmedlar. Språket i dokumenten antogs både bestämma verksamheten och beskriva praxis. Genom att analysera språkbruket följde man hur smidigt processen framskred och utvärderade de olika faserna under processen och eventuella motstridigheter. I synnerhet granskades den begreppsliga förändringen, hur begreppen från den nya strategin syntes eller inte syntes i texterna. Utöver de skriftliga dokumenten granskades specialundervisningens officiella statistik, som visade att besluten som gällde specialundervisning ökade sammantaget också under utvecklingsarbetet, men att ökningen har avtagit i jämförelse med tiden före den nya strategin för specialundervisningen (december 2007).

Första vågen av genomförandet inleddes 2008 med 233 kommuner och har sedan utvidgats med flera tiotal nya aktörer. En del av kommunerna befinner sig i en postimplementeringsfas, och i en del av kommunerna är strategins modeller fortfarande i utvecklingsfasen. En reform av verksamhetspraxis framskrider inte linjärt, utan dynamiskt i en process där det nya prövas. Det finns ingen samstämd uppfattning om hur länge implementeringsfasen ska pågå och inom vilken tidsperiod man kan förvänta sig att

ändringarna ska vara genomförda (Hargreaves & Fullan 2009). Man kan dock anta att ju mer omfattande och komplext ett utvecklingsprojekt är, desto längre tid tar det innan det har införts och ingår i skolornas fasta verksamhet.

Kommunernas dokument visade att det inte enbart var den nya strategin för specialundervisningen som härskade på fältet, utan att det också fanns parallella alternativ eller t.o.m. motstrategier, och att det pågick en kamp om herraväldet på begrepps-fältet. Dokumenten vittnar om en kamp som uppstår när nya system börjar vinna terräng och jordmånen fortfarande är mer eller mindre redo för att det nya ska börja gro och rota sig. Man kan se att kommunerna har varierande beredskap när det gäller begreppen. En granskning av hur begreppen används avslöjar i många fall (a) att man kringgår begreppen – t.ex. genom att byta ut dem mot andra, (b) att motstridiga modeller förekommer sida vid sida, (c) att tillämpningen är ungefärlig och den ursprungliga tanken ibland urvattnas, eller (d) att det sker ett formellt införande. Kommunerna använder samma begrepp men olika angreppssätt och tolkningarna av begreppen varierar.

Å andra sidan var många kommuner före de andra redan när strategin publicerades, eller så avancerade de snabbt när de första utmaningarna var övervunna. När vissa kommuner började med att identifiera motstridigheterna och lösa dem, hade andra redan börjat processen med att anta och integrera strategin, och skillnaderna kunde vara uppenbara också mellan två grannkommuner. Även om det förekommer mycket samarbete i regioner, tycktes många nära varandra liggande kommuner varken dela erfarenheter eller god praxis med varandra. Många kommuner tycktes också ha ett bättre utgångsläge än andra i och med att de hade erfarenhet av tidigare utvecklingsprojekt.

Förekomsten av parallella motstridiga system, en fas med dubbla bidningar, kunde urskiljas tydligt i början av utvecklingsarbetet. Senare tycktes kommunerna i regel befinna sig i en fas där det nya systemet tillämpades åtminstone mekaniskt, vilket betyder att de nya modellerna har prövats – i en femtedel av kommunerna var de enligt dokumenten i daglig användning.

Slutsatsen är att städerna och kommunerna har avancerat i riktning mot målet när det gäller tillämpningen av strategin för specialundervisningen och den nya lagen – men i egen takt och på eget sätt. Sett i ett systemiskt-diskursivt perspektiv är spridningen av begreppen inte en rätlinjig process, och nu har det också bevisats att fastän begreppen från strategin tycks ha spritt sig på fältet, bär de på olika betydelser som gäller allt från ytliga nyanser till väsentliga betydelseskilnader.

Intervjuerna med koordinatörerna pekar i samma riktning. Förändringen pågår men den nya verksamheten har ännu inte tagit form och blivit ny praxis. Sönderingen av begreppen fortsätter och man går igenom dem i diskussioner och texter. Det uppstår nya tolkningar som öppnar för det nya och förändrar det gamla.

Sisältö

	Tiivistelmä	3
	Sammandrag	5
1	Johdanto	9
	1.1 Kehittämishankkeen taustaa ja eteneminen pääpiirteissään	9
	1.2 Teoriaa muutoksesta	11
	1.3 Monivuotinen prosessi aluillaan	12
2	Kehittävä arviointi Kelpo-hankkeen ensimmäisen ja toisen aallon aikana	14
	2.1 Kehittävän arvioinnin toimintatapoja	14
	2.1.1 Kuntakohtaiset palautteet suunnitelmista	14
	2.1.2 Tilasto- ja käsittemuutosten seuranta	15
	2.1.3 Strategian mukaisten toimintamallien jäsentäminen ja käytänteiden kuvaaminen	15
	2.1.4 Koordinaattorien haastattelut	15
	2.1.5 Osallistuminen koulutustilaisuuksiin ja niiden arviointi	16
	2.2 Yhteenvedo koulutustilaisuuksien arvioinnista	16
	2.2.1 Miten vuoden 2010 koulutus tuki kunnan kehittämistyötä	17
	2.2.2 Minkälaisia eväitä vuoden 2010 koulutus antoi kunnan ops-työhön	18
	2.2.3 Miten kunnan kehittämistoiminta eteni vuoden 2010 aikana – mikä muuttui	18
	2.2.4 Millaista koulutuksellista tukea ja ohjausta kunnassa haluttaisiin jatkossa	19
3	Erityisopetuksen muutokset tilastojen valossa	20
	3.1 Valtakunnalliset tilastot	20
	3.2 Syitä erityisopetuksen kasvuun	21
	3.3 Erityisopetuspäätösten muutos ja alueelliset erot	22
4	Käsitteellinen muutos kansallisessa erityisopetuksen uudistamisprosessissa	24
	4.1 Yhteistyössä, jakaen ja tietopääomaa kasvattaen kohti inklusiota	24
	4.2 Erityisopetuksen strategia	24
	4.3 Tiedostamisen kasvu ja käsitteellinen muutos kuntadokumenttien perusteella	27
	4.3.1 Aineisto: kuntien suunnitelmat	27
	4.3.2 Metodi	27
	4.3.3 Tulokset	27
	4.3.4 Yleinen muutostrendi ja ES-käsitteiden käyttö	28
	4.3.5 Käsitteiden omaksumisaste kunnissa	32
	4.4 Toisessa Kelpo-aallossa mukaan tulleet kunnat vs. konkarit	34
	4.5 Käsitteiden leviämiseen liittyviä tekijöitä	35
	4.5.1 Käsitteiden tulkinnallinen elinkykyisyys	35
	4.5.2 Ristiriidat ja produktiiviset väärinymmärrykset	36
	4.5.3 ES-prosessi ja joksikin nimeäminen	36
	4.5.4 ES-prosessi johtamassa kohti mahdollista tietoa	37
	4.6 Käsiteanalyysin lopputulema	39

5	Argumentaatio koordinaattorien retoriikassa	40
5.1	Reformifilosofiaa	40
5.2	Reformin arvioiminen	41
5.3	Kelpon kuntakoordinaattorit	42
5.4	Aineiston keruu ja analyysimenetelmä	42
5.5	Perusteltua puhetta	43
5.6	Pohdintaa	46
6	Hyvän työn toimintamallit	48
6.1	Hyvän työn käsite	48
6.2	Tutkimusnäyttö kokemustiedon tukena	49
6.3	Hyvän työn toimintamallien kerääminen	49
6.4	Toimintamallikuvausten jäsentäminen ja kytkeminen tieteelliseen taustatietoon	50
6.5	Miten hyvistä käytännöistä voidaan oppia?	51
7	Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen	52
7.1	Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen prosessit	53
7.1.1	<i>Yleisen tuen vaihe: tuen tarpeen arviointi ja oppimisen suunnittelu</i>	53
7.1.2	<i>Tehostetun tuen vaihe: pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma</i>	54
7.1.3	<i>Erityisen tuen vaihe: pedagoginen selvitys ja HOJKS</i>	57
7.2	Keskeisiä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen menetelmiä ja välineitä	58
7.2.1	<i>Eriyttäminen</i>	58
7.2.2	<i>Joustavat ryhmittelyt</i>	59
7.2.3	<i>Samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus</i>	59
8	Den svenskspråkiga utvecklingsverksamheten	61
8.1	Svenskspråkiga Kelpo börjar	61
8.2	Svenskspråkig utvärdering	61
8.3	Vad har förverkligats?	62
8.4	I framtiden	62
9	Saatiinko aikaan muutos?	63
	Kirjallisuus	65
	Liite. Hyvän työn toimintamallit -lomake	71

1 Johdanto

1.1 Kehittämishankkeen taustaa ja eteneminen pääpiirteissään

Kehittävä arviointi kohdistuu aina jonkin kehittämiseen, mihin osallistuessaan myös arvioijat muuttuvat, oppivat ja kehittyvät. Nyt arviointikohteena on ollut Suomen koululaitoksen vahvuustekijä erityisopetus. Siitä on Sitran raportissa käytetty ilmausta yksilöllinen palvelujärjestelmä (Sabel ym., 2011).

Yksilöllinen palvelujärjestelmämme kohtasi 2000-luvun alkuvuosina uudenlaisia paineita. Luokkamuotoinen ja laaja-alainen erityisopetus oli entistä yleisempää. Tämä tunnistettiin oppilasmäärien kasvusta ja päätöksistä siirtää erityisopetukseen. Koska samalla kasvoivat myös erityisoppilaiden määrään liittyvät kustannukset ja valtionosuudet, kuntien ja valtion opetushallinnolle tuli tarve saada kokonaiskuva ja ymmärrys tilanteesta, johon liittyy huoli oppilaiden syrjäytymisestä tai sen riskistä.

Isojen niin sanottujen Kymppikuntien koulutusvastaavat esittivät aloitteenaan laajan suunnitelman kasvun saamiseksi hallintaan (Kymppikuntien kannanotto opetusministeriölle 2005). Esitys vastasi ajassa olleita käsityksiä ja asiaa pohtimaan asetettiin työryhmä, jonka puheenjohtajana toimi opetus- ja kulttuuriministeriön yleissivistävän koulutuksen yksikön johtaja Eeva-Riitta Pirhonen. Työryhmän asiantuntemus oli kattava ja ryhmä onnistui tuomaan erityisopetuksen uudistamiseen uudenlaisen ajattelumallin ja ajattelutavan, Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47).

Perinteisessä tulkinnassa erityisopetuksesta käytetään juuri tätä nimitystä ja puhutaan laaja-alaisesta tai osa-aikaisesta ja luokkamuotoisesta ja kokoaikaisesta erityisopetuksesta, tai jostain näiden yhdistelmästä. Aivan näin yksinkertainen järjestelmä ei tietenkään ollut, mutta tätä pelkistystä vasten voidaan todeta, että uusi ajattelu liittyy käsitteeseen *kolmivaiheinen tuki*.

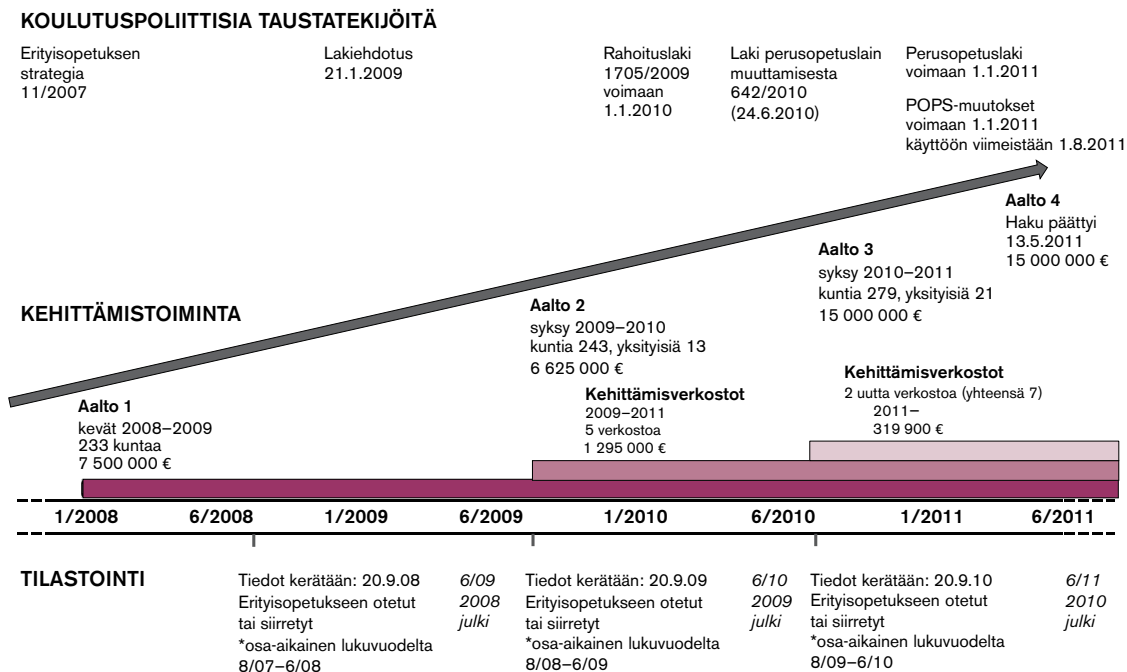
Ratkaisussa on kaksi osaa: pääsana tuki ja sen määrittäminen kolmivaiheiseksi. Tuki-sanalla korostetaan päälinjaa: varhaista vaikuttamista ja kaikkien oppilaiden oppimista. Määrittäminen kolmivaiheiseksi luo tarpeen sopivasti uudelle ajattelulle. Tukea tulee antaa heti kun tarve tunnistetaan, ja tuen antamiseen ottaa osaa koko kouluyhteisö.

Ei ole helppoa luoda uudenlaista mallia, ja vielä vaikeampaa on saada se toimimaan. Pirhosen työryhmä kehitti mallin. Sen rakentamisessa hyödynnettiin kuntien kokemuksia, valtionhallinnon havaintoja ja yliopistojen tutkimustuloksia. Mutta työryhmän mietinnössään malli on vielä ajatuksen ja kirjoitetun tekstin tasolla. Hyvissä mietinnöissä on aina esimerkkejä ja käytännöllisiä ehdotuksia, joilla esitettyä mallia täsmennetään. Silti tämäkään ei vielä laita mallia liikkeelle.

Tarvitaan laajaa yhteiskehittelyä, jotta uuden palvelun – kolmivaiheisen tuen – ajatus saadaan tehtyä ymmärretyksi, ja jotta saadaan kehitettyä käsitteelliset ja konkreettiset välineet, joilla uutta toimintaa aletaan toteuttaa. Tämä on välttämätöntä ja vie aikaa. Sitä ei voi tehdä yksin, mutta on vaikeaa saada kaikkia mukaan. Niin on kuitenkin tehtävä.

Harvinaisen nopeasti mietinnön luovuttamisen jälkeen opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kehittämisen, jota alettiin nimittää Kelpo-hankkeeksi, julistamalla, että kunnat voivat hakea siihen tukea. Samalla kuntien koulutajaksi valittiin Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus (myöhemmin Educluster Finland Oy) ja kehittävän arvioinnin suorittajaksi Helsingin yliopisto. Kohta vuonna 2008 tapahtuneen aloituksen jälkeen hankkeen kokonaisohjaus siirrettiin Opetushallitukselle.

Oli käynnistynyt lähivuosikymmenien laajin ja mielenkiintoinen perusopetuksen hanke. Sen taustalla olivat siis tilastohavainnot, kuntien ja valtion pyrkimykset löytää uusia toimintakeinoja sekä samalla laajentunut ymmärrys koko ikäluokan kouluttamisen tärkeydestä ja tähän liittyvästä tarpeesta kehittää uusi käytäntö. Hankkeen oli määrä kestää vuodesta 2008 vuoteen 2011 ja siihen varattiin rahaa useita kymmeniä miljoonia. Tapah-
tumasarja on esitetty kuviossa 1 (täydennetty Lintuvuori, 2010).



Kuvio 1. Erityisopetuksen tilastointi ja tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen vaiheet

Kuviosta 1 selviää tehostetun ja erityisen tuen kehittämisen eli Kelpo-hankkeen kansallinen laajuus. Mukana oli vuoden 2008 alusta asti pääosa Suomen kunnista – 233 kuntaa (aalto 1 eli ensimmäinen rahoituskausi). Vuoden 2009 syksystä alkoi aalto 2. Silloin osa ensimmäisen aallon kunnista oli liittynyt johonkin toiseen kuntaan ja pieni osa ei jatkanut, mutta mukaan tuli 55 uutta kuntaa, joista 13 oli yksityisiä koulutuksen järjestäjiä. On muistettava, että kuntamuutokset tuovat mukanaan myös määritelmä- ja laskentaongelmia, joskaan ne eivät muuta saatua kokonaiskuvaakaan. Sinänsä kuntaliitosten koulutukselliset seuraukset ovat oma tutkimuskysymyksensä eikä niihin puututa tässä sen tarkemmin.

Uusien osallistujien lisäksi toisessa aallossa tuli mukaan kehittämisverkostojen virittäminen. Tarkoituksena oli vahvistaa alueellista yhteistyötä ja kytkeä mukaan yliopistoja. Kehittämisverkostojen erillinen seuraaminen ei ollut tässä raportoitavan hankkeen koh-

teena, joten sitä ei myöskään käsitellä tässä tarkemmin, joskin kirjoittajat ovat seuranneet Pääkaupunkiseudun verkostoa ja osallistuneet siihen hankkeen kuluessa.

Koulutuksen arviointikeskuksen tehtävät kehittävänä arvioitsijana päättyivät muodollisesti hankkeen toiseen aaltoon. Sen aikaiset dokumentit on tutkittu. Kehittämiskustosten asiakirjojen tutkiminen ei enää kuulunut arviointikeskuksen tehtäviin.

Muutos eteni kuitenkin kolmanteen aaltoon, jolloin perustettiin kaksi uutta kehittämissivostoa. Neljännen aallon määrärahojen hakuaika päättyi 13.5.2011. Kolmanteen ja neljännen aaltoon ei enää liittynyt kehittävää arviointia. Myös systemaattisesti kaikille kunnille ja järjestäjille tarkoitettu yliopistollisesta koulutustuesta on neljännen aallon kohdalla luovuttu.

Olenainen tapahtuma, joka luonnollisesti vaikutti koko hankkeeseen ja sen eri aaltoihin, oli laki perusopetuslain muuttamisesta juhannuksena 2010 (ks. kuvio 1). Opetushallitus laati siihen liittyen tehtävänsä mukaisesti uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa kiteytettiin Pirhosen työryhmän ideat, eduskunnan määrittelyt ja täsmennykset sekä kokemukset, joita saatiin hankkeen aikana siinä laaja-alaisessa toiminnassa, johon ottivat osaa opetuksen järjestäjät, Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto sekä Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.

Kuviossa 1 aikajanan alle on merkitty viralliset tilastointiajankohdat. Tilastot ovat konservatiivinen ja karkea seurantatapa. Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta astui voimaan vuoden 2010 alussa (1704/2009). Näin ollen tilastojen perusteella ei oikeastaan voida vakuuttavasti päätellä, onko muuttuneiden lukujen syynä muutos käytännöissä vai rahoituksessa. Joka tapauksessa luvut ovat hitaita kertomaan muutoksesta, ja toistaiseksi erityisopetuslukujen kasvu näyttää pysähtyneen.

1.2 Teoriaa muutoksesta

Reformiksi kutsutaan jonkin asian uudistusta ja muutoksen aikaansaattamista suunnitelmallisesti ja laillisin keinoin. Tästä näkökulmasta ja muutosteoreettisia käsitteitä käyttäen Kelpo-kehittämistoimintaa voidaan nimittää koulureformin implementaatioksi.

Reformi käsitteenä rakentuu kahdenlaisen ulottuvuuden kautta. Ensinnäkin reformi sisältää ylhäältä asetetun strategisen linjauksen, jossa määritellään reformin lähtökohdat ja tavoitteet sekä tehdään esitys tavoitteiden saavuttamiseksi. Toiseksi reformiin kuuluvat konkreettiset toimenpiteet, joihin ryhdytään reformin strategisen ulottuvuuden linjausten mukaisesti. Kelpo-toiminnassa strategisen ulottuvuuden rakentaa Erityisopetuksen strategia ja konkreettiset toimenpiteet tulevat esiin kehittämistoiminnassa. (Ahtiainen 2010.)

Tarkasteltaessa koulureformeja kansainvälisesti havaitaan, että painotus on ollut viime aikoina enenevässä määrin laajamittaisissa (large scale) tai koko järjestelmään (whole system) kohdistuvissa uudistuksissa (Fullan 2009; Hopkins ym. 2011). Fullan (2009) tarkoittaa ilmiötä määrittelemällä reformin laajamittaisuudelle kaksi kriteeriä. Ensinnäkin uudistuksen kohteena tulee olla koko systeemi. Toiseksi uudistuksen tulee koskettaa vähintään 50 koulua tai 20 000 oppilasta¹. Laajamittainen reformi voi siis koskea jotakin tiettyä koulualuetta tai koulualueita tai olla kansallinen hanke. (Fullan 2000, 8.) Tässä valossa Kelpo-kehittämistoiminta, ja sitä ohjaavana reformiasiakirjana Erityisopetuksen strategia (2007), näyttävät laajamittaisena uudistushankkeena: sen piirissä on tällä hetkellä yli 300 opetuksen järjestäjää kattavasti ympäri Suomen.

¹ Fullan ei määritä lukuja suhteessa tiettyyn valtioon tai kokonaisasukaslukuun, ja luvut ovat siten viitteellisiä.

Reformin jalkauttaminen tai käyttöönotto eli implementaatio ja muutosprosessin käynnistäminen ovat kompleksisia, moniulotteisia tapahtumia. Reformi tarkoittaa käytännössä toimintakulttuurin muutosta kunnissa, kouluissa, luokkahuoneissa sekä muissa tähän toimintaan jossakin suhteessa olevissa tahoissa. (Fullan 2007, 7.)

On todettu, että koulureformin implementaatio on toteutukseltaan teknisesti yksinkertainen, mutta sosiaaliselta ulottuvuudeltaan kompleksinen (Fullan 2007, 84). Reformiin kohdistuvia haasteita voidaan tarkastella jakamalla reformi kahteen vaiheeseen (phase I & II reforms). Jaolla on tarkoitus mallintaa uudistuksen sisäistymistä koulujärjestelmässä. I vaihe käsittää normatiiviset kansallisen tason uudistuslinjaukset sekä joitakin käytännön koulutyössä tapahtuvia ja havaittavia muutoksia. II vaiheessa reformin sisältämät ajatukset ulotetaan syvemmälle kouluyhteisön uskomuksiin, työskentelytapoihin ja -ympäristöihin. (Fullan 2003, 3, 5) Näin kuvattuna reformin tulee läpäistä vallitsevat olosuhteet, konteksti ja koulukulttuuri (Fullan 2006, 122).

Reformin implementaatiossa ja vakiinnuttamisessa nousevat keskeisiksi opettajien erilaiset luovat toimintamuodot, kuten työn kehittäminen, innovaatiot ja keskinäinen tiedonjakaminen (Fullan 2003, 5). Kaksivaiheiseen reformikuvaukseen kuuluu ajatus, että uudistuslinjaukset sisäistyvät asteittain kouluyhteisön käytännöissä ja uskomuksissa. Etenkin toiseen vaiheeseen yltäminen näyttää edellyttävän mainittua koulutason toimintakulttuurimuutosta. Fullanin (mt.) mukaan koulureformeissa on haasteellista pysyvyyden aikaansaaminen. Vaikuttaa siltä, että reformin ensimmäisen vaiheen muutokset ovat useimmiten realistisia saavuttaen, mutta toiseen vaiheeseen liittyvä sisäistäminen ja uusien käytänteiden vakiintuminen eivät ole itsestään selviä.

Koulujen henkilöstö tulee osalliseksi reformista joko vapaaehtoisesti tai pakosta. Mukaan-tulotavasta riippumatta koulureformeissa on todettu haasteelliseksi saada ihmiset ymmärtämään kulloisenkin uudistuksen luonne, eli sen tarkoitus, muoto ja mahdolliset seuraukset, sekä muutokset, joita käyttäytymisessä, tavoitteissa tai toimintaa ohjaavissa uskomuksissa tulisi tapahtua, jotta aiottuihin tavoitteisiin olisi realistista päästä. (Fullan 2007, 29.) Haasteena on siis rakentaa silta strategiatekstissä asetettujen tavoitteiden ja käytännön koulupidon välille. Koulureformia näin tarkasteltaessa on ilmeistä, että valtakunnallinen Kelpo-kehittämistoiminta on eräs tapa vastata haasteeseen ja keino luoda opetuksen järjestäjille tilaisuus yhteiseen uudistuskeskusteluun ja pohdintaan eri puolilla Suomea.

Valtakunnallisen Kelpo-kehittämistoiminnan on ollut tarkoitus tukea opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuspolitiikkaa ja siten edistää Erityisopetuksen strategia -nimisen (2007) reformiasiakirjan sisältämien linjausten ja tavoitteiden omaksumista kunnissa. Koulun kehittämistoiminta Suomessa myötäilee kansainvälisiä linjoja kohdistuessaan tiettyyn, koko järjestelmän läpäisevään osa-alueeseen valtakunnallisesti kattavalla tasolla.

1.3 Monivuotinen prosessi aluillaan

Kuten edellä mainittiin, toiminnan ensimmäinen aalto lähti liikkeelle 233 kunnan voimin vuonna 2008, ja sittemmin mukaan on tullut kymmeniä uusia toimijoita. Siten voidaan todeta, että osassa kuntia on meneillään reformin implementaation jälkivaihe ja osassa taas strategian mukaiset käytänteet ovat vielä kehittelyasteella. Käytännön toiminnan uudistaminen ei prosessina etene yksiviivaisesti vaan dynaamisesti uutta kokeillen. Implementaatiovaiheen kestosta ja siitä, millä aikajänteellä muutosta voi odottaa tapahtuvaksi, ei ole täysin yhteneväistä näkemystä (Hargreaves & Fullan 2009). Voidaan kuitenkin olettaa, että mitä laajempi ja kompleksisempi kehittämishanke on, sitä kauemmin sen kestää vakiintua osaksi koulujen pysyvää toimintaa. Kyse on joka tapauksessa monivuotisesta

prosessista. Erityisopetuksen strategian kannalta sen voi todeta olevan aluillaan. Muutoksen aikaansaamista voidaan toden teolla arvioida vasta tulevien vuosien aikana, ja tällöin tulisi arvioida niitä konkreettisia tekijöitä, jotka uudistuksen kohteena ovat olleet. Ovatko käytänteet todella muuttuneet, kun vertaillaan tilannetta ennen strategialinjausten käyttöönottoa ja tilannetta neljä, viisi vuotta uusien käytänteiden mukaisen toiminnan aloittamisen jälkeen?

Merkittävin hanke vuosikymmeniin on nyt saatu käyntiin. Tässä opetus- ja kulttuuri-ministeriölle toimitetussa loppuraportissa Koulutuksen arviointikeskuksen työryhmä esittää kokemuksensa ja tulkintansa hankkeesta. Työ ei pääty vielä tähän. Työryhmä laajentaa ja täsmentää näitä havaintoja ja tulkintoja myöhemmissä julkaisuissa.

2 Kehittävä arviointi Kelpo-hankkeen ensimmäisen ja toisen aallon aikana

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus valittiin keväällä 2008 tarjouskilpailun kautta arvioimaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan etenemistä 233:ssa hankkeeseen osallistuvassa kunnassa. Tehtävänä oli arvioida toisaalta koulutuskonaisuuden merkitystä kehittämistoiminnalle ja toisaalta kehittämistoimien etenemistä yksittäisissä kunnissa tai kuntayhtymissä. Kehitystyötä seurattiin kuntien tekemien suunnitelmien, kirjallisten toimintakuvausten sekä haastattelujen ja keskustelujen perusteella. Toimeksiantoon kuului myös antaa kunnille jatkuvaa palautetta näiden kehittämistyön tueksi sekä koota Erityisopetuksen strategian mukaisia hyviä toimintamalleja.

Sopimuksen mukaan kehittävän arvioinnin tavoitteina oli:

- seurata kehittämistoiminnan etenemistä kunnan ja valtakunnan tasolla
- lisätä ymmärrystä tehostetun ja erityisen tuen kehittämisestä kunta- ja aluetasolla
- löytää hyvän työn toimintamalleja
- tunnistaa vaikuttavia toimintaprosesseja
- vahvistaa jatkuvan kehittämisen kulttuuria kunnissa

Keväällä 2010 Koulutuksen arviointikeskus sopi opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa kehittävän arvioinnin jatkamisesta niin sanottuun toiseen Kelpo-aaltoon. Tällä tarkoitetaan kehittämistoiminnan jatkumista syksyllä 2009, jolloin tuli mukaan uusia kuntia ja yksityisiä koulutuksen järjestäjiä.

2.1 Kehittävän arvioinnin toimintatapoja

2.1.1 Kuntakohtaiset palautteet suunnitelmista

Tukeakseen kuntien kehittämistoimintaa Koulutuksen arviointikeskus kävi syksyn 2008 aikana läpi kaikkien kuntien rahoitushakemukset ja niitä täydentävät suunnitelmat ja antoi niistä yksityiskohtaista palautetta jokaiselle kunnalle erikseen. Kesän ja syksyn 2009 aikana kehittävän arvioinnin työryhmä paneutui kuntien opetuksenjärjestämissuunnitelmiin, jotka laadittiin koulutukseen kuuluvana oppimistehtävänä. Suunnitelmassa piti kuvata, miten yleistä, tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja tukitoimet järjestetään eri kunnissa. Kuntien opetuksenjärjestämissuunnitelmat käytiin läpi

yksityiskohtaisesti, ja tämän tarkastelun pohjalta jokaiselle kunnalle tai seutukunnalle annettiin toinen palaute, jotka toimitettiin kehittämishankkeen kuntakoordinaattoreille joulukuussa 2009. Tämän palautteen tarkoituksena oli auttaa kuntia pohtimaan periaatteita ja jäsentämään käsitteitä sekä soveltamaan Erityisopetuksen strategiaa käytännössä. Lisäksi palautteella pyrittiin avaamaan uusia näkökulmia ja herättämään keskustelua kuntien ohjausryhmissä ja kehittämistiimeissä. Palautteissa kiinnitettiin huomiota myös siihen, miten kuntien suunnitelmat ja käytännön toimintatavat olivat kehittyneet edellisen palautekierroksen jälkeen.

2.1.2 Tilasto- ja käsittemuutosten seuranta

Kuntakohtaiset palautteet kirjoitettiin yksittäisen kunnan kehittämistoiminnan näkökulmasta käytännön työn tueksi. Dokumenttien systemaattisen läpikäynnin perimmäinen tavoite oli kuitenkin arvioida, miten kuntien toiminta muuttuu koko maan tasolla kehittämistoiminnan aikana. Koska muutoksen merkit piti tunnistaa kirjallisten dokumenttien välityksellä, kohteena olivat kieli ja sen välittämät diskurssit. Dokumenttien kielen oletettiin sekä määräävän toimintaa että kertovan siitä, miten toimitaan.

Kielenkäyttöä analysoimalla seurattiin, miten sujuvasti prosessi eteni, sekä arvioitiin prosessin vaiheita ja mahdollisia ristiriitaisuuksia. Erityisesti tarkasteltiin konseptuaalista muutosta, uuden strategian sisältämän käsitteistön näkymistä tai näkymättömyyttä teksteissä. Kielenkäytön kuvastamaa toiminnan muutosta kehittämistoiminnan eri vaiheissa on käsitelty kehittävän arvioinnin väliraporteissa, ja sitä käsitellään myös tämän raportin 4. luvussa.

Kirjallisten dokumenttien lisäksi tarkasteltiin virallisia erityisopetustilastoja, jotka kerätään vuosittain syyskuussa ja julkistetaan seuraavan vuoden kesäkuussa. Tilastomuutoksia esitellään tämän raportin 3. luvussa.

2.1.3 Strategian mukaisten toimintamallien jäsentäminen ja käytänteiden kuvaaminen

Kehittävän arvioinnin yhtenä tavoitteena oli löytää Erityisopetuksen strategian mukaisia toimintamalleja esimerkeiksi, jotka julkaistaisiin hankkeen päätteeksi rakennetulla verkkosivustolla. Toimintamalleja alettiin haarukoida kuntien hankedokumenteista ja erityisesti alueellisten koulutusten yhteydessä käydyistä keskusteluista kuntien edustajien kanssa. Yhteistyötä tehtiin myös koulutustilaisuuksien järjestäjän EduCluster Finland Oy:n työntekijöiden kanssa.

Tiedossa olevia toimintamalleja ryhmiteltiin ensimmäisessä vaiheessa alustaviin luokkiin, joiden arvioitiin olevan Erityisopetuksen strategian ja tutkimustiedon pohjalta olennaisia uudessa opetuksen tuen järjestelmässä. Luokittelu yhdistettiin hankkeen edetessä koko uuden tukijärjestelmän systemaattiseen kuvaamiseen. Tällöin verkkosivustosta, jota alun perin kaavailtiin pelkkien toimintamallien julkaisemiseen, muodostuikin ensisijaisesti yksityiskohtainen ohjeisto uuteen tukijärjestelmään, ja toimintamallien kuvauksia päätettiin käyttää havainnollistamaan erilaisia tuen järjestämistapoja. Toimintamallien kokoamisen ja kuvaamisen taustaa ja tuloksia esitellään tämän raportin 6. luvussa.

2.1.4 Koordinaattorien haastattelut

Marraskuussa 2008 haastateltiin kehittämistoimintaan osallistuvien kuntien koordinaattorit. Haastattelut toteutettiin alueellisten koulutustilaisuuksien yhteydessä kuudella

paikkakunnalla (suluissa haastateltujen lukumäärä): Kajaanissa (22), Lappeenrannassa (33), Kemissä (12), Hämeenlinnassa (33), Salossa (29) ja Seinäjoella (22). Haastateltavia oli siis yhteensä 151.

Maaliskuun 2009 koordinaattoripäivillä kehittävän arvioinnin työryhmä jatkoi haastatteluja, joissa syvennettiin marraskuun kierroksella saatua tietoa. Haastatteluaineisto analysoitiin ja siitä toimitettiin yhteenveto kuntien koordinaattoreille joulukuussa 2009. Sama yhteenveto liitettiin väliraporttiin, jonka arviointityöryhmä toimitti opetus- ja kulttuuriministeriölle joulukuussa 2009.

Myös ruotsinkielisten kuntien koordinaattorit haastateltiin keväällä 2009 Helsingissä ja Pietarsaareissa. Toisessa Kelpo-aallossa mukaan tulneiden kuntien koordinaattorit haastateltiin alkuvuodesta 2010. Haastattelujen tuloksia esitellään yksityiskohtaisesti tämän raportin 5. luvussa.

2.1.5 Osallistuminen koulutustilaisuuksiin ja niiden arviointi

Tukeakseen kehittämistoimintaa opetus- ja kulttuuriministeriö ja toisen Kelpo-aallon aikana Opetushallitus tilasivat kattavan koulutuskokonaisuuden suomenkielisille kunnille. Tarjouskilpailussa kouluttajaksi valikoitui EduCluster Finland Oy (entinen Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskus). Suomenkielisen koulutuksen rinnalle lisättiin ensimmäisen aallon jo päästyä vauhtiin ruotsinkielinen koulutus, joka siirtyi toisen aallon aikana tarjouskilpailun kautta Educode Oy:n järjestettäväksi.

Koulutuksen arviointikeskus osallistui kaikkiin Kelpo-hankkeen ensimmäisen ja toisen aallon aikana järjestettyihin suomen- ja ruotsinkielisiin koulutustilaisuuksiin. Useimmissa tilaisuuksissa arviointikeskuksen edustaja piti lyhyen kokoavan puheenvuoron kehittämistoiminnan etenemisestä kunnissa tai kehittävän arvioinnin toiminnasta. Tilaisuuksien yhteydessä myös haastateltiin koordinaattoreita kehittämistyön etenemisestä, ja tarpeen mukaan toimitettiin muutenkin heidän tukena käymällä vapaamuotoisia keskusteluja kysymyksistä, joita he kunnissaan olivat pohtineet.

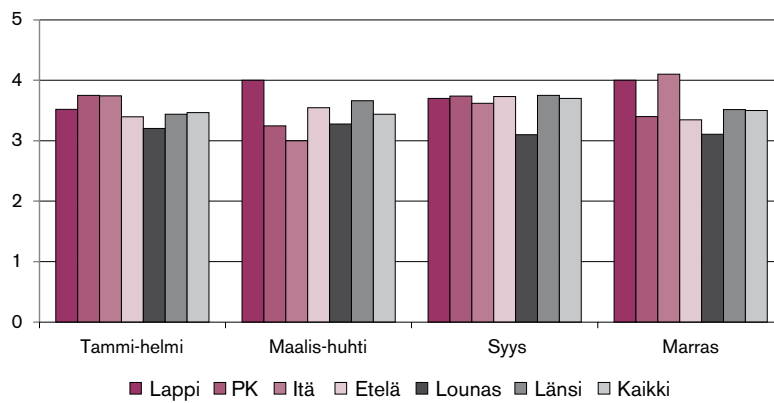
2.2 Yhteenveto koulutustilaisuuksien arvioinnista

Kaikkien koulutusjaksojen päätteeksi koottiin koulutuspalaute, jota esitellään tässä lyhyesti keskittyen vuoden 2010 tuloksiin. Tarkemmat koulutuspalauteanalyysit löytyvät kehittävän arvioinnin neljännesvuosittaisista väliraporteista, jotka on toimitettu opetus- ja kulttuuriministeriöön syyskuusta 2008 alkaen.

Kuvioon 2 on koottu arviot kaikista vuoden 2010 koulutuskiirroksista. Yleensä ottaen vuoden 2010 koulutuskokonaisuus arvioitiin melko hyväksi (ka. = 3,6). Myönteisin kokonaisarvio annettiin Lapissa (ka. = 4,1) ja kielteisin Pohja-Kainuussa (ka. = 3,44).

Vuoden viimeinen koulutus sai valtakunnallisella tasolla kohtalaisen myönteisen arvion (ka. = 3,5). Arviot erosivat kuitenkin selvästi toisistaan alueittain. Idässä (ka. = 4,1) ja Lapissa (ka. = 4,0) koulutus arvioitiin selkeästi myönteisemmin kuin kriittisimmin suhtautuneella Lounais-Suomen alueella (ka. = 3,4). Valtakunnan tasolla parhaana pidettiin syyskuun koulutusta, joskin alueet erosivat siinä, mikä koulutusjakso arvioitiin myönteisimmin.

Ruotsinkielistä koulutusta koskevat arviot eivät poikkeaa merkittävästi suomenkielisistä. Hankkeen arvioinnin kannalta ruotsinkielinen koulutuskokonaisuus ei tosin ole näyttäytynyt täysin ongelmattomana, mutta tämä ei liity koulutuksen järjestäjistä riippuviin tekijöihin vaan tapaan, jolla ruotsinkielinen koulutus oli valtakunnan tasolla organisoitu.



Kuvio 2. Tyytyväisyysarvio kaikista vuoden 2010 koulutusjaksoista (asteikolla 1–5)

Ensimmäisen aallon aikana ongelmana oli se, että koulutus kilpailutettiin pelkästään suomenkielisenä. Ruotsinkielisille suunnattu oma ohjelma havaittiin kuitenkin pian tarpeelliseksi, jolloin koulutuksen järjestänyt Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskus joutui kokoamaan ruotsinkielisen osuuden liian lyhyellä valmisteluajalla. Siksi ruotsinkielisessä koulutuksessa ei ensimmäisenä vuonna onnistuttu aikataulullisista syistä kattamaan kaikkia samoja sisältöjä kuin suomenkielisessä.

Toisen aallon aikana ongelmana taas oli se, että eri organisaatiot järjestivät suomen- ja ruotsinkielisen koulutuksen, jolloin niiden sisällöt eivät olleet kovinkaan yhteismitallisia. Vaikka molemmat koulutusohjelmat olivat sinänsä hyviä ja osallistujat niihin kohtalaisen tyytyväisiä, niissä annettiin eri asioissa suomen- ja ruotsinkielisille hieman erilaisia valmiuksia kehittämistoiminnan edistämiseen. Jatkoa ajatellen vastaavissa laajoissa kehittämis- ja koulutushankkeissa kannattaisi järjestää suomen- ja ruotsinkieliset koulutukset alusta alkaen rinnakkain. Jo kilpailutusvaiheessa tulisi huolehtia siitä, että ne ovat sisällöltään riittävän samanlaisia, vaikka eri kieliryhmien erityistarpeet luonnollisesti otetaankin huomioon.

Viimeisen koulutuskerran palautelomakkeen lopussa kuntien edustajia pyydettiin vastaamaan neljään avokysymykseen:

- 1 Miten vuoden 2010 koulutus on tukenut kuntanne kehittämistyötä?
- 2 Minkälaisia eväitä vuoden 2010 koulutus on antanut kuntanne ops-työhön?
- 3 Miten kuntanne kehittämistoiminta on edennyt vuoden 2010 aikana? Mikä on muuttunut?
- 4 Millaista koulutuksellista tukea tai ohjausta haluaisitte saada jatkossa?

Seuraavassa käsitellään vastausten keskeinen sisältö kysymyskohtaisesti.

2.2.1 Miten vuoden 2010 koulutus tuki kunnan kehittämistyötä

Kysymykseen vastasi 134 koulutukseen osallistunutta. Keskeisenä koulutuksen antina kuntien edustajat pitivät runsasta ajankohtaista tietoa muutokseen liittyvistä asioista. Koulutusten puheenvuoroista saatiin ideoita siitä, mihin suuntaan kehittämistoimintaa voitaisiin omassa kunnassa viedä. Myös kuntakohtaiset tapausesimerkit koettiin antoisiksi. Niistä saatiin myönteistä palautetta jo aiempienkin koulutusten yhteydessä. Yleensä ottaen koulutuksen katsottiin tukeneen kehittämistoimintaa ja vieneen sitä eteenpäin.

”Ilman tätä Kelpo-toimintaa olisimme todella ulkona kaikesta uudesta lakimuutosten tuomista muutoksista.”

"Tiedonsaantia ollut runsaasti. Lakivelvollisuus. Osataan velvoittaa osallistumaan muutostyöhön, mikä helpottaa omaakin osuutta muutosten eteenpäin viemisessä."

"Intoa viedä uudistumista eteenpäin! Säännöllisin väliajoin koulutusta – lanka pysyy käsissä!"

"On saatu ideoita ja tavattu toisten kuntien kelpo-työläisiä keskustelun ja ideoiden vaihdon merkeissä. On kuultu paljon caseja."

2.2.2 Minkälaisia eväitä vuoden 2010 koulutus antoi kunnan ops-työhön

Kysymykseen vastasi 127 koulutukseen osallistunutta. Koulutuksissa saadun ajankohtaisen tiedon sekä erilaisten ideoiden ja käytänteiden katsottiin yleisesti tukeneen hyvin kuntien opetussuunnitelmatyötä. Osassa palautteista mainittiin kuntakohtaisen työn olevan vasta aluillaan. Muutamissa vastauksissa koulutusta ei pidetty erityisen merkittävänä ops-työn kannalta. Jonkin verran palautteissa toistui myös se, että lakiuudistusta ja ops-perusteita jouduttiin odottamaan melko pitkään.

"Koulutus on valmistanut OPS-muutoksiin perehdyttävällä tavalla. Kuntakohtaiseen OPS-työstöön on nyt hyvät lähtökohdat, eikä työ tunnu varmastikaan niin rasittavalta kuin ilman koulutusta tuntuisi."

"Tiedon saaminen muutoksista, ideoita ja muutosten jäsentymistä."

"Hyvä kuulla, oppia mitä muualla on tehty. Kokemusten jakaminen, jaettu materiaali tärkeää, kullannarvoista."

"Huonosti annettu eväitä. Lakimuutosta vahdattiin tuleeko vai ei, lomakkeet tuleeko vai ei kansallisia, konkreettisia ohjeita OPSin jalkauttamiseen ruohonjuuritasolle ei ole saatu."

2.2.3 Miten kunnan kehittämistoiminta eteni vuoden 2010 aikana – mikä muuttui

Kysymykseen vastasi 134 koulutukseen osallistunutta. Vastausten perusteella muutos näkyi erityisesti opetushenkilöstön asenteissa, ajattelussa ja tietoisuudessa. Yhteiset keskustelut ja koulutukset olivat saaneet opettajat yhä tietoisemmiksi lain ja opetussuunnitelman edellyttämistä muutoksista ja asenteet näitä muutoksia kohtaan olivat muuttuneet aiempaa myönteisemmiksi.

Myös konkreettisia asioita oli saatu aikaan. Kuntakohtaiset suunnitelmat olivat edistyneet, erilaisia pedagogisia kokeiluja oli ollut käynnissä ja uusia käytänteitä oli otettu käyttöön. Tietyistä kokeiluista ja käytänteistä, kuten erilaisista joustavista järjestelyistä ja yhdessä opettamisesta, oli tullut joissakin kunnissa ja kouluissa osa opettajien arkityötä. Myös lomakkeita oli laadittu ja kokeiltu koulun arjessa.

"Kouluissa on mietitty/toteutettu erilaisia oppilaan tuen muotoja, tehty oppimissuunnitelmia. Myös puhe on muuttunut, oppilasta ei siirretä mihinkään, vaan pohditaan miten voidaan tukea!"

"Jalkauttamista on suunniteltu. Lomakkeet ovat valmiit. Toimintasuunnitelmien vertaaminen OPSin perusteisiin käynnissä."

"Keskusteluita, lomakkeiden laadintaa ja käytäntöjen tarkastelua. Hyvässä vauhdissa siis. Monia hyviä käytänteitä."

"Opettajapalavereissa on keskusteltu toistuvasti tulevista muutoksista. Ehkäpä tärkein muutos on tapahtunut opettajien asenteissa ja suhtautumisessa."

"Kehittämistyö on siirtynyt koulutasolla pikkuhiljaa opettajatasolle. Opettajien kouluttaminen ja yhteisöjen kehittyminen työn alla. Eriyttämisen mahdollistumisen suunnittelua."

2.2.4 Millaista koulutuksellista tukea ja ohjausta kunnassa haluttaisiin jatkossa

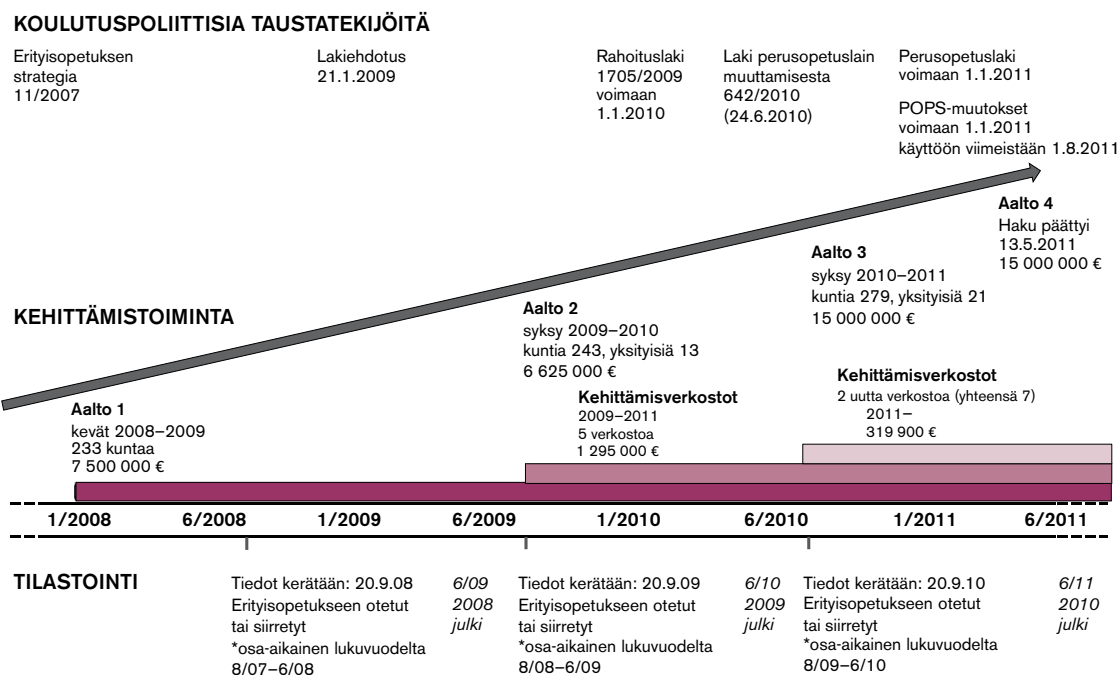
Kysymykseen saatiin noin 150 vastausta. Vastauksista oli tunnistettavissa seitsemän teemaa, joiden alle suurin osa vastauksista oli sijoitettavissa. Koulutuksellista tukea ja ohjausta toivottiin eniten seuraaviin osa-alueisiin:

- rehtorien ja muun johtoportaan kouluttaminen
- yläkoulun tematiikan pohtiminen (mm. miten oppiainerajat ylittävät tukijärjestelyt saataisiin toimimaan myös aineenopettajajärjestelmän puitteissa)
- laki- ja opetussuunnitelmauudistus ja niihin liittyvät lomakkeet
- uudistuksen jalkauttaminen
- kuntakohtaiset koulutukset
- sisällölliset teemakoulutukset varsinkin eriyttämisestä, työhyvinvoinnista ja opettajien yhteistyöstä
- hyvät käytännöt ja caset

Näiden teemojen sisältöä on käsitelty tarkemmin arviointityöryhmän väliraportin liitteessä 1 joulukuulta 2010.

3 Erityisopetuksen muutokset tilastojen valossa

3.1 Valtakunnalliset tilastot



Kuvio 3. Erityisopetuksen tilastointi ja tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen vaiheet

Erityisopetuksen oppilaiden määrän kasvu on perusopetuksessa jatkunut yli 10 vuoden ajan (Tilastokeskus 1999–2005, 2006b, 2007–2009; Virtanen & Ratilainen 1996). Tämä oli eräs merkittävä perustelu erityisopetuksen uudistamiselle ja Erityisopetuksen strategian luomiselle sekä tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen käynnistämiseksi.

Tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen ensimmäinen vaihe alkoi keväällä 2008. Vuoden 2009 erityisopetus tilastoitiin 20.9.2009, ja osa-aikainen erityisopetus takautuvasti edellistä lukuvuotta (2008–09) kuvaavana (kuvio 3, sama kuin kuvio 1 s. 10). Hanke oli ollut tilastoitaessa käynnissä noin puolitoista vuotta.

Vuoden 2009 tilastoinnissa erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden määrä ei enää ollut jatkanut kasvua ja erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä oli vähentynyt 89:llä edellisvuodesta. On kuitenkin huomioitava, että erityisopetukseen otettujen

tai siirrettyjen oppilaiden osuus kaikista perusopetuksen oppilaista (8,5 %) kasvoi 0,1 % edelliseen vuoteen verrattuna. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevien määrä kasvoi edelleen (1 600 oppilaalla). Osa-aikaista erityisopetusta sai lukuvuonna 2008–09 kaikkiaan 22,8 % peruskoulun oppilaista. (Tilastokeskus 2010.)

Vuoden 2010 erityisopetus tilastoitiin 20.9.2010 ja osa-aikaisen erityisopetuksen osalta takautuvasti edellistä lukuvuotta (2009–10) kuvaavana. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämishanke Kelpo kolmas aalto oli tilastointiaikaan alkamassa, ja kokonaisuudessaan hanke oli ollut käynnissä jo kaksi ja puoli vuotta (kuvio 3). Vuoden 2010 tilastoinnissa erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen osuus pysyi edellisvuoteen verrattuna samana eli 8,5 %:ssa. Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden määrä sen sijaan väheni noin 450 oppilaalla ollen 46 710 oppilasta. Osa-aikaisesti erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä kasvoi – yhä – 0,6 %:lla (768 oppilasta) edellisvuodesta. Osa-aikaista erityisopetusta sai 23,3 % peruskoulun oppilaista (kaikkiaan 128 657 oppilasta). (Tilastokeskus 2011.)

Tilastointitapaa on muutettu uusia tukimuotoja ja lainsäädäntöä vastaavaksi syksystä 2011 alkaen. Aikasarjat katkeavat, mikä hankaloittaa ajallista seurantaa. Tilastointi on kuitenkin edelleen valtakunnallisesti tärkeä uudistuksen seuraamisväline.

3.2 Syitä erityisopetuksen kasvuun

Kun tarkastellaan erityisopetustilastoja vuodesta 1979, havaitaan selkeästi, ettei tilastojen kuvaama kasvu aina tarkoita todellista oppilasmäärän kasvua (Lintuvuori 2010). Vuonna 2001 osa-aikaisen erityisopetuksen tilastointitapaa muutettiin takautuvaksi ja tästä syystä oppilaiden määrä kasvoi noin 24 000:lla. Samaan aikaan osa-aikaisen erityisopetuksen tilastoinnista poistettiin 10 opetuskerran vähimmäisvaatimus. Lisäksi osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaaksi tilastoitiin nyt myös erityisopetukseen otettu tai siirretty oppilas, joka sai osa-aikaista erityisopetusta. Ennen vuotta 2001 tilastoinnissa pyrittiin välttämään päällekkäisyyttä ja erityisluokalla opiskelevat laskettiin vain erityisluokan oppilasmäärään. Kaikkiaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevien määrä kasvoi vuoden 1998 tilastoinnista lukuvuoden 2001–02 tilastointiin noin 37 000 oppilaalla.

Tilastoinnin piiriin tuli siis oppilaita, jotka olivat aiemminkin saaneet osa-aikaista erityisopetusta, mutta jotka oli siihen asti rajattu tilastoinnin ulkopuolelle. Tilastointimuutokset selittävät suurimman hyppäyksen osa-aikaisen erityisopetuksen kasvussa kyseisinä vuosina. Oletettavasti osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasmäärä on kasvanut jonkin verran myös oppilaiden tuen tarpeen lisääntymisen vuoksi sekä esimerkiksi uuden perusopetuslainsäädännön (628/1998) vaikutuksesta. (Lintuvuori 2010, 47–49.)

Vertailukelpoisia tilastoja tarkasteltaessa² nähdään, että erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden opetus järjestetään yhä useammin osin tai kokonaan yleisopetukseen integroituna³. Erityisopetuksen oppilaat opiskelevat yhä useammin yleisopetuksen tai osin yksilöllistettyjen oppimäärien mukaan⁴. Erityisryhmän tai -luokan asema opetuksen järjestämispaikkana on kuitenkin säilynyt suhteellisen vakaana, sillä niissä opiskelevien osuus kaikista peruskoululaisista on ollut vuosien mittaan melko tasaisesti 3,5–4,0 %. Vuonna 2008 osuus oli 4 %.

² Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden osalta vuodesta 1995 ja osa-aikaisen erityisopetuksen osalta lukuvuodesta 2001–02 eteenpäin (Tilastokeskus).

³ Yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien määrä on kasvanut 183 % vuodesta 2001 vuoteen 2008 ja osin yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien 104 %.

⁴ Yleisopetuksen oppimäärien mukaan opiskelevien määrä on kasvanut 100 % vuodesta 2001 vuoteen 2008 ja osin yksilöllistettyjen oppimäärien mukaan opiskelevien 122 %.

Erityisopetuksen määrällinen kasvu näyttäisi selittyvän pitkälti yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrän kasvulla. Samaan tahtiin ovat kasvaneet myös yleisopetuksen oppimääriä tai osin yksilöllistettyjä oppimääriä opiskelevien erityisoppilaiden osuudet. Tilastoista ei näy, minkälaisin oppimäärin missäkin opiskellaan, mutta todennäköisesti yleisopetuksen oppimäärien tai osin yksilöllistettyjen oppimäärien mukaan opiskelevat ovat osin tai kokonaan integroituneina yleisopetuksen ryhmässä useammin kuin erityisryhmässä tai -luokassa. (Tilastokeskus; Lintuvuori 2010.)

Erityisopetuksessa on siis uudenlainen ryhmä oppilaita. Tilastoista voidaan päätellä, että uudet toimintamuodot eivät ole juurikaan vähentäneet oppilaita jo olemassa olleiden toimintamuotojen piiristä. Erityisluokalla opiskelevien osuus peruskoululaisista pysyy vakaana samalla kun osin tai kokonaan integroitujen oppilaiden määrä kasvaa. Vastaavasti osa-aikaisen erityisopetuksen tulo kentälle ei aikanaan pysäyttänyt erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden määrän kasvua (Tilastokeskus 1981–2009; Jahnukainen 2006a, 120). Kuten Moberg ym. (2009, 45) toteavat, uusi aika ei yleensä merkitse aikaisempien käytäntöjen häviämistä. Esimerkiksi toistasataa vuotta vanhat erityiskoulut ja viime vuosien pienluokat elävät järjestelmässä rinnakkain.

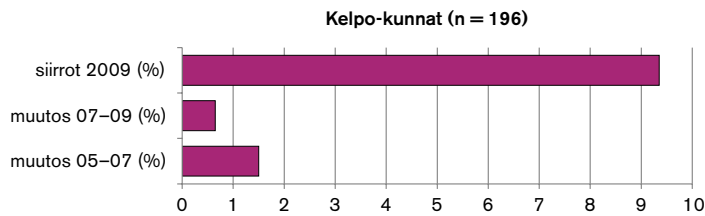
Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden määrän kasvu 2000-luvulla selittyy pääosin kuvatulla uudella erityisopetuksen oppilasryhmällä. Osin tai kokonaan yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrä kasvoi 14 334 oppilaalla vuosina 2001–2008 ja heidän osuutensa kokonaiskasvusta (16 425 oppilasta) oli 87 %. Uuden oppilasjoukon muodostuminen taas näyttää suurelta osin johtuvan koulutuspoliittisista ratkaisuista ja erityisopetusjärjestelmän muutoksista. Näitä ovat olleet ainakin vuonna 1999 voimaan tulleen perusopetuslain tuomat muutokset (esim. HOJKS), opetussuunnitelmien tavoitteiden laajentaminen, voimassa olleen valtiosuusjärjestelmän vaikutukset sekä nousukauden sallimat resurssilisäykset. (Esim. Jahnukainen 2003, 2006a, 2006b; Lintuvuori 2010; Raportti 2006; Saloviita 2006.)

Osin tai kokonaan yleisopetuksen ryhmään integroitujen oppilaiden määrän kasvu saatetaan osaltaan selittää myös aineen- ja luokanopettajien kokemuksia erityisopetuksen oppilaiden määrän lisääntymisestä. Erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä oppilaita on integroituina huomattavasti aiempaa enemmän, mutta näyttäisi siltä, että ”samat oppilaat” ovat olleet ennenkin yleisopetuksen ryhmissä, joskin ilman erityisopetuksen tai integroidun oppilaan statusta. Aiemmin enemmistölle näistä oppilaista ei ollut tehty päätöstä erityisopetukseen siirrosta. Erityisoppilaan status on mahdollistunut vasta perusopetuslain tultua voimaan 1999.

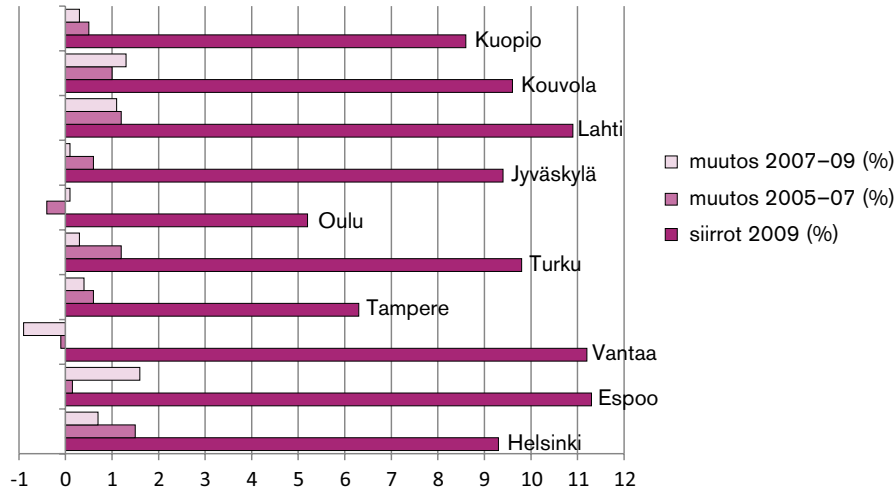
3.3 Erityisopetuspäätösten muutos ja alueelliset erot

Erityisopetuksen strategian aiheuttamaa mahdollista muutosta tutkittiin vertailemalla tilastotietoja virallisten erityisopetuspäätösten määrästä (Tilastokeskus, 2010). Näitä tietoja olivat erityisopetussiirtopäätösten prosenttiosuus peruskoululaisten kokonaismäärästä vuonna 2009 (kuvio 4) sekä sen perusteella lasketut siirtopäätösmäärien muutokset vuosina 2007–09 ja 2005–07.

Kuten kuviosta näkyy, erityisopetuspäätökset ovat kokonaisuudessaan lisääntyneet Kelpo-hankkeenkin aikana, mutta vauhti on kuitenkin hidastunut verrattuna aikaan ennen Erityisopetuksen strategiaa, joka ilmestyi vuoden 2007 marraskuussa. Suurimpia kaupunkeja tarkasteltaessa havaitaan, että vain kahdessa kaupungissa päätöksiä on tehty aiempaa enemmän (ks. kuvio 5). Positiivinen luku tarkoittaa kuviossa erityisopetussiirtojen lisääntymistä ja negatiivinen niiden vähentymistä.

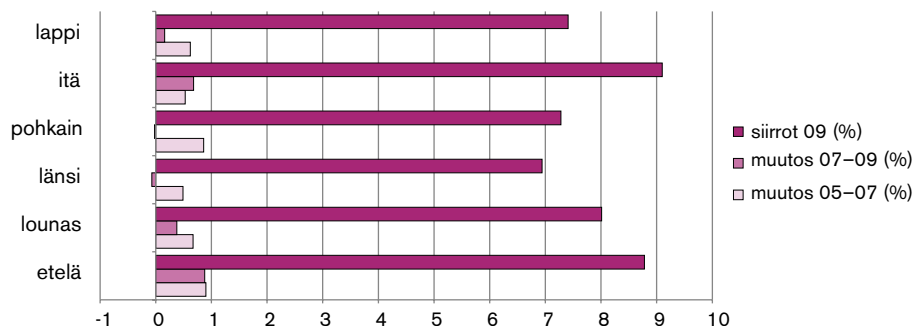


Kuvio 4. Erityisopetussiirtopäätökset ja niiden muutos (%) Kelpo-kunnissa vuosina 2005–2009



Kuvio 5. Erityisopetuspäätökset ja niiden muutos (%) suurimmissa kaupungeissa vuosina 2005–2009

Kelpo-kehittämistoiminnassa mukana olevat kunnat jaettiin kuuteen alueelliseen koulutusryhmään (kuvio 6), jotka olivat Etelä-Suomi (kuviossa etelä), Lounais-Suomi (lounas), Länsi-Suomi (länsi), Pohjois-Kainuu (pohkain), Itä-Suomi (itä) ja Lappi (lappi). Erityisopetussiirtojen vähenemisen perusteella läntisen alueen voisi todeta olevan kehityksen kärkijoukoissa. Siirtopäätösten vähentymisen ei kuitenkaan voida tulkita suoraviivaisesti osoittavan strategian toteutumista ja näin oppilaan edun parempaa huomioon ottamista – siirtopäätöksillä pelataan taloudellista ja poliittista peliä. Silti vähenemisen voi olettaa kertovan muutoksesta inklusiivisemmän ajattelutavan suuntaan.



Kuvio 6. Erityisopetuspäätökset ja niiden muutos (%) Kelpo-alueittain vuosina 2005–2009

4 Käsitteellinen muutos kansallisessa erityisopetuksen uudistamisprosessissa

4.1 Yhteistyössä, jakaen ja tietopääomaa kasvattaen kohti inklusiota

Kehittävän arvioinnin tavoitteena on lisätä ymmärrystä erityisopetusuudistuksen ja yleisemmin koulureformien toteuttamisesta (ks. Fullan 2008; Hargreaves 1999). Uusi Erityisopetuksen strategia (ES) julkaistiin marraskuussa 2007 (OPM). Merkitykseltään sitä voidaan verrata 1970-luvulla toteutettuun peruskoulu-uudistukseen (Hautamäki ym. 2008).

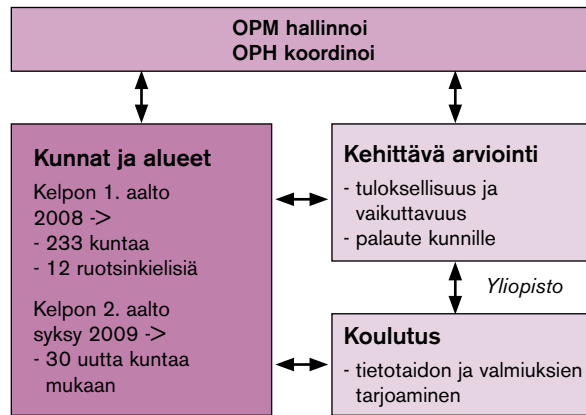
Koulureformia voidaan tarkastella ideatasolla (tietoisuus muutoksen keskeisistä ideoista), käsitteiden tasolla (ymmärrys olennaisista käsitteistä) sekä taitojen omaksumisen ja soveltamisen tasolla (Knotek ym., 2007; Showers & Joyce 1996). Tässä tarkastellaan näistä kahta ensimmäistä eli analysoidaan erityisopetuksen strategiseen uudistumiseen liittyvää tiedostamista ja käsitteellistä muutosta. Käsitteelliseen muutokseen pureudutaan papereita eli kuntien suunnitelmia tutkimalla. Tekstit ja käytännöt muuttuvat rinta rinnan. Käsitteiden käytön selkiytymisen uskotaan vaikuttavan taitojen omaksumiseen ja soveltamiseen kentällä. Toiminnan kuluessa kompleksisten käsitteiden tulkinnat paitsi selkiytyvät, myös ovat alttiita jatkuvalle muuntumiselle.

4.2 Erityisopetuksen strategia

Erityisopetuksen strategia (ES) edellyttää moniammatillista ja ennen kaikkea opettajien yhteistoimintaa, tiedon ja vastuun jakamista, toisin sanoen monenlaista kapasiteettia. Jotta muutosta tapahtuisi, erityisopetuspäätösten ja -käytäntöjen odotetaan olevan aiempaa perustellumpia ja systemaattisempia. Myös ammatillisen kielenkäytön on muututtava.

Oppilaan tukeen ja erityisopetukseen liittyvä kehittämistoiminta on luonnollinen jatke kunnissa tehdylle työlle (ks. Kymppikuntien kannanotto opetusministeriölle 2005 tai Salo 2010) ja opetushallinnon kanssa käydylle keskustelulle, johon vaikuttavat myös kansainväliset inklusiivista koulua ajavat sopimukset. Keskeisiä aiheita ovat olleet mm. kuntien epäyhtenäiset käytännöt erityisopetukseen ottamisessa ja siirtämisessä, oppilaiden jako yleis- ja erityisopetuksen oppilaisiin, käsitteiden käyttö toimintakuvauksissa ja lomakkeissa, oppilas- huollon osuuden vaihtelu kunnittain sekä tukimuotojen käytön joustamattomuus. Kunnissa on koettu ongelmalliseksi, että erityisopetustarve on määritelty koulun ulkopuolisin lausun-
noin (HE 109/2009) ja käyttämättä hyväksi pedagogista asiantuntijuutta.

Keskustelu kiteytettiin Erityisopetuksen strategiassa toimintaa ohjaaviksi periaate-
linjauksiksi sekä rakennetta ja prosesseja kuvaaviksi käsitteiksi. Strategian levittämiseen lii-
tettiin Kelpoksi kutsuttu toiminta, jonka keskiössä ovat kolmessa vaiheessa mukaan tulleet
kunnat. Organisoituvastuu delegoitiin Opetushallitukselle, kouluttajaksi valittiin Jyvä-
skylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja kehittävää arviointia toteuttamaan Helsingin
yliopiston Koulutuksen arviointikeskus (kuvio 7).



Kuvio 7. Erityisopetuksen strategian toteutusorganisaatio

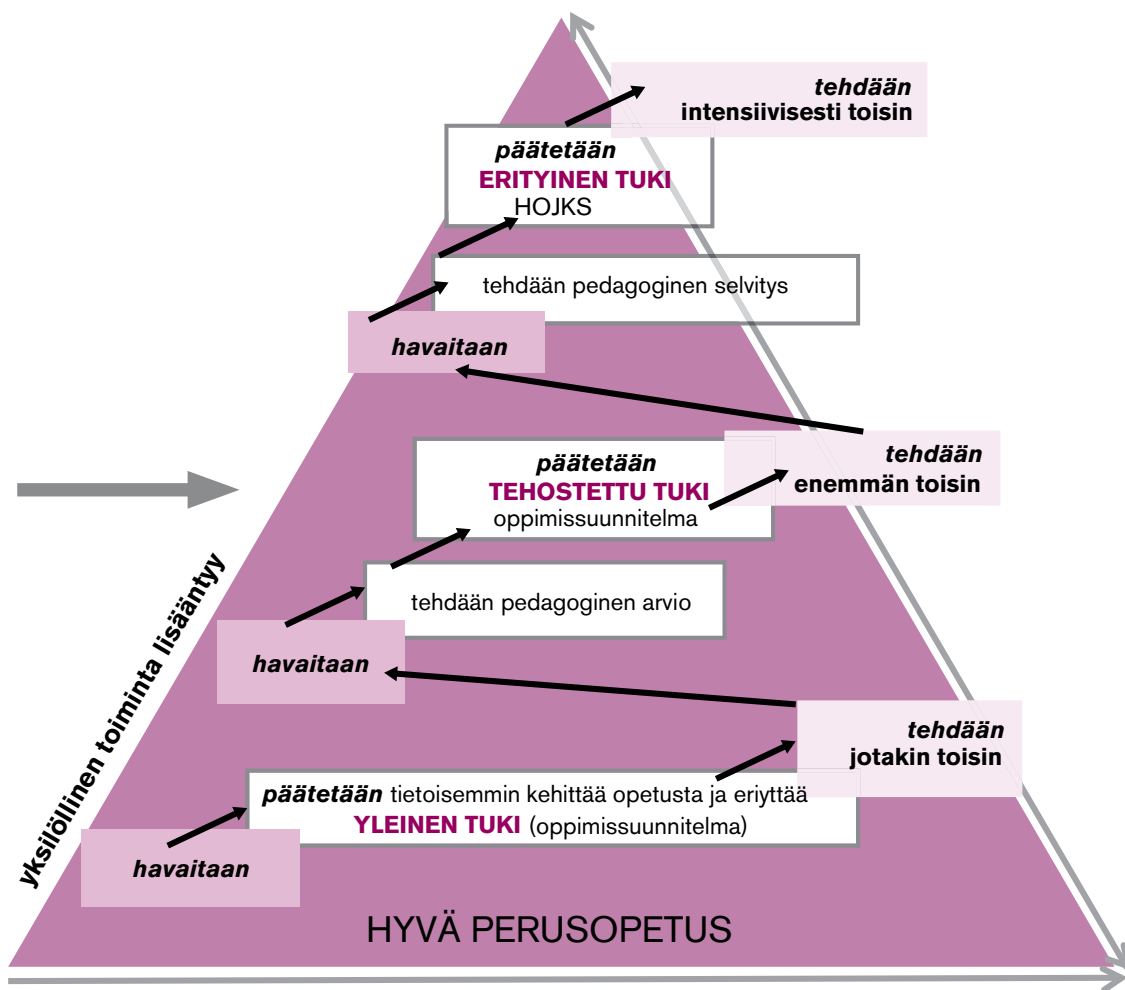
Opetusministeriölle lähetettyjen hakuasiakirjojen perusteella Kelpon ensimmäiseen aal-
toon valitut 233 kuntaa pääsivät aloittamaan koulutuksen keväällä 2008 ja saivat avuk-
seen mm. kuntakohtaiset palautteet toimintasuunnitelmistaan. Myöhemmin mukaan
on tullut valtaosa Suomen kunnista. Näin kunnissa on vähintään oltu tietoisia tulevista
muutoksista, joita ovat perusopetuslain uudistus 24.6.2010 (voimaantulo 1.1.2011) ja
opetussuunnitelman perusteiden uudistus 29.10.2010 (käyttöön 1.8.2011), ja niiden
peruskouluissa on päästy luontevasti suunnittelemaan ja toteuttamaan näiden uudistusten
mukaista kolmiportaista tukimallia.

Uudistamista ei ole edeltänyt ylhäältä annettu määräys, vaan se on ollut tulosta monen-
suuntaisesta keskustelusta ja liikkeestä sekä sidosryhmien kuulemisesta. Kuntien valmiuk-
sia on suunnitelmallisesti tuettu. (Vrt. *government vs. governance*, Forrest 2003.) Myös
pinnalle näkymättömät epäsuorat kanavat ja syvemmällä kulkevat *hitaat virtaukset* (Forrest
2003) ovat todennäköisesti myötävaikuttaneet siihen, että on päädytty yhdessä tuotettuun
ja omistettuun ratkaisuun. Kokemuksen edellytyksenä on, että kunnilla on ollut riittävästi
pelivaraa sovittaa alueelliset ehdot valtakunnallisiin yleislinjoihin (Agranoff & Lindsay 1983
ks. Bogason 1998). Tätä vastaa koulun tasolla ns. vapaatila, jota rajoittavat koulun sisäiset ja
ulkopuoliset ehdot ja joka vaikuttaa opettajien aitoon haluun kehittää ja uudistaa toimintaa
(Berg 1999). Autonomian kokemus, mahdollisuus valita realistisissa rajoissa, on ehto myös
oppilaan oppimiseen sitoutumiselle, joka on Kelpo-toiminnan keskeinen päämäärä.

Erityisopetuksen strategiassa painotetaan varhaisen puuttumisen, lähikoulun ja inklu-
siivisuuden periaatteita ja kuvataan oppilaan tuki kolmiportaisena: 1) yleinen, 2) tehos-
tettu ja 3) erityinen tuki. Uutta on väliporras *tehostettu tuki*, jonka ajatellaan vähentävän
virallisten erityisen tuen päätösten tarvetta. Erityisopetuspäätösten aiempina perusteluina
olleet psykologisia ja lääketieteellisiä lausuntoja voidaan edelleen pyytää tarvittaessa,
mutta pedagogisen asiantuntemuksen painoa kasvatetaan. Tehostetusta tuesta päättäminen
pohjaa tästedes pedagogiseen arvioon, ja erityisen tuen päätöksen tueksi tehdään peda-
goginen selvitys. Näitä arvioita ja selvityksiä tehtäessä ja niihin liittyvissä oppimissuun-
nitelmissa ja HOJKS:eissa tarvitaan oppilaan ja vanhempien kuulemista sekä opettajien

yhteistoimintaa. Tuen aloittaminen ja järjestely käsitellään moniammatillisesti oppilas-huoltotyössä (käytännössä oppilashuoltotyöryhmässä). Jotta strategian periaatteet toteutuisivat, koulun täytyy joustaa entistä enemmän; tarvitaan oppilaiden tarpeisiin vastaavia ryhmittelyjä ja opetuksen innovatiivista eriyttämistä.

Arviointikeskuksen kehittämistoiminnasta tekemän tutkimuksen tuloksena syntyi kolmiportaista tukea kuvaava malli (kuvio 8). Siinä on olennaista kiinnittää huomio verbi-ketjuun *havaita – päättää – tehdä jotakin toisin*. Päätösten tueksi tarvitaan dataa, ja toisin tekemisen vaikuttavuutta pitää arvioida. Kolmiomuodolla viitataan tietoisesti Response to intervention -ajatteluun, jossa perusideana on oppilaiden tukeminen seuraamalla, saadaanko järjestettyyn interventioon vastetta (eli tehoaako se) ja sovittamalla pedagogiset strategiat sen mukaisesti (Bateman 1965; Haring & Bateman 1977). Kolmio havainnollistaa tukimuotojen suhteellisia osuuksia. On arvioitu, että tehostetun tuen prosenttiosuus olisi noin 15 % ja erityisen tuen noin 5 %.



Kuvio 8. Kolmiportainen tuki (harmaa nuoli osoittaa uutta tehostetun tuen vaihetta). Kaksisuuntainen nuoli kolmion oikealla sivulla kuvaa sitä, että oppilaan koulu-uran aikana tukea voidaan tarpeen mukaan niin lisätä kuin purkaakin.

4.3 Tiedostamisen kasvu ja käsitteellinen muutos kuntadokumenttien perusteella

4.3.1 Aineisto: kuntien suunnitelmat

Tutkimusaineistona olivat 233 kunnan dokumentit:

- 1 alkuperäiset hankehakemukset opetusministeriölle (joulukuu 2007)
- 2 tarkennetut hakemukset Opetushallitukselle (kesäkuu 2008)
- 3 väliraportti Opetushallitukselle (huhtikuu 2009)
- 4 kunnan opetuksenjärjestämissuunnitelma Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskukselle ja Opetushallitukselle (syyskuu 2009)

Kuntadokumenttien neljän aikapisteen perusteella havaitun trendin oletettiin heijastavan reformin läpimenoastetta kentällä ja antavan yleiskuvan kehityksestä kansallisella tasolla (ks. Yleinen muutostrendi ja ES-käsitteiden käyttö, s. 28). Yleisen trendianalyysin lisäksi tavoitteena oli tunnistaa mahdollinen kuntien välinen variaatio ja tehdä karkea luokittelu kuntien edistymisasteen perusteella (ks. Käsitteiden omaksumisaste kunnissa, s. 32).

4.3.2 Metodi

Muutosta tutkittiin kuntadokumenttien sisällönanalyysillä ja kvantifioimalla dokumenteista erityisopetuksen strategian keskeiset käsitteet, jolloin saatiin näkyviin neljän aikapisteen kautta kulkeva runsaan puolentoista vuoden trendi (joulukuusta 2007 syyskuuhun 2009). Useiden lukukertojen aikana keskeiset elementit alkoivat erottua ja voitiin määrittää analyysin perusyksiköt ja luokitusrunko. Menettelytavan reliabiliteettia parannettiin asiantuntijatiimissä käydyin jatkuvien keskusteluin.

Trendianalyysiä varten kuntadokumenttien kehikset ja muut muotoilut oli poistettava, ja kaikki kunkin aikapisteen erilliset kuntadokumentit yhdistettiin samaan kirjoitustiedostoon. Termiesiintymät etsittiin, tunnistettiin ja värikoodattiin yksinkertaisella Word-hakutoiminnolla, huomioitiin niiden esiintymiskonteksti ja laskettiin frekvenssit. Ennen hakua kunkin sanan kaikki mahdolliset taivutusmuodot oli otettava huomioon.

4.3.3 Tulokset

Tutkijatiimin erityisopetuksen kentän asiantuntemuksen ja Erityisopetuksen strategian tuntemuksen perusteella kuntadokumenteista tunnistettiin 31 peruskäsitettä, joiden esiintymiä dokumenteissa oli yhteensä 63 592. Ne voitiin jaotella tuttuus/uutuus-akselilla kolmeen luokkaan:

- 1 vanhat käsitteet (esim. integraatio, oppilashuoltotyöryhmä)
- 2 vanhat, mutta enemmän tai vähemmän muuttunein merkityksin (esim. oppimissuunnitelma, tukiopetus)
- 3 kokonaan uudet käsitteet (esim. tehostettu tuki, pedagoginen arvio)

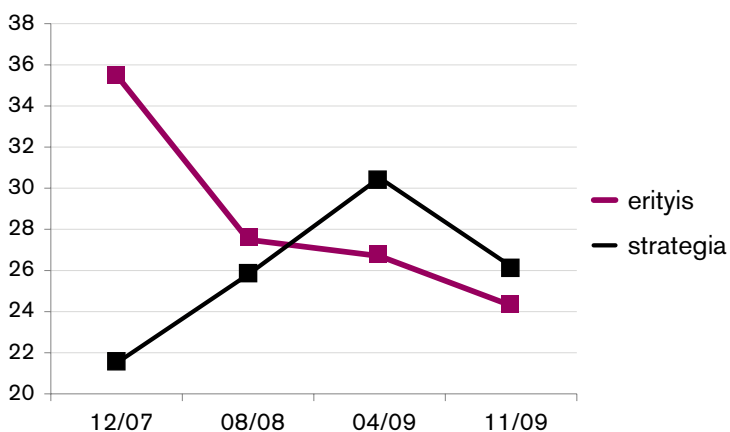
Taulukossa 1 esitetään sisällönanalyysin perusteella hahmottuneet oppilaan tuen järjestelmän olennaiset elementit. Matriisi on tiivistelmä Suomen erityisopetussysteemistä, ja sitä voi käyttää toiminnan yleisenä jäsentäjänä.

Taulukko 1. Oppilaan tuki

PERIAATTEET
varhainen puuttuminen lähikoulu inkluisio
RAKENNE
kolmiportaisuus läpäisevyys
PROSESSIT
hyvä perusopetus ja yleinen tuki (oppimissuunnitelma) tehostetun tuen prosessi - pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma erityisen tuen prosessi - pedagoginen selvitys, HOJKS
TUKIKEINOT
ryhmittelyt menetelmät välineet
YHTEISTYÖ, ROOLIT
oppilas vanhemmat, huoltajat opettajat rehtori oppilashuoltoryhmä (OHR), yhteistyökumppanit eri hallinnonaloilla

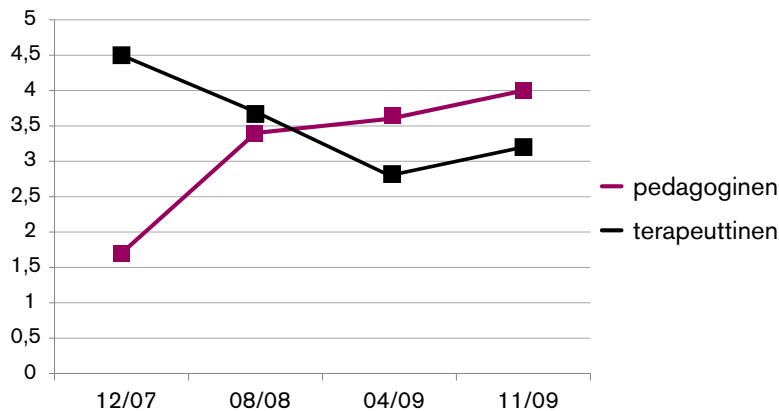
4.3.4 Yleinen muutostrendi ja ES-käsitteiden käyttö

Koska Erityisopetuksen strategiassa (ES) painotetaan pedagogista asiantuntemusta, inklusiivisuutta ja varhaista puuttumista eikä haluta korostaa lääketieteellistä, terapeutista tai *erityis-* lähestymistapaa, trendianalyysiä varten muodostettiin tunnistettujen 31 termin perusteella kaksi summamuuttujaa. Ensimmäinen sisältää entistä järjestelmää kuvaavia elementtejä – termi-ilmaisuja, jotka sisältävät *erityisen: erityiskoulu, erityisluokka, erityisopetus, erityisopettaja, erityisoppilas, erityisopetussiirto* (kuviossa 9 *erityis*). Toinen sisältää uudella strategialla edistettäviä käsitteitä – *strategia*-termit, jotka on muodostettu seuraavanlaisista: *tehostettu tuki, moniammatillinen, lähikoulu, pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys, inkluisio, integraatio, joustava, ennaltaehkäisevä, varhainen puuttuminen, samanaikaisopetus, tiimiopetus, oppimissuunnitelma* (kuviossa 9 *strategia*). Lisäksi oli vielä joukko käsitteitä, jotka olivat tiukasti sidoksissa tähän käsitteelliseen kenttään mutta joiden ei voinut selkeästi arvioida kuuluvan vain jompaankumpaan summamuuttujaan valikoituneista ilmaisuista. Erityis- ja strategia-termien esiintymistrendi neljässä aikapisteessä esitetään kuviossa 9.



Kuvio 9. Erityis- ja strategia-termiesiintymien muutos (%) neljän kuntadokumentin perusteella

Kuviosta nähdään, että *erityis*-ilmausten määrä väheni merkitsevästi kahden ensimmäisen aikapisteen välillä. Sen jälkeen *erityis*-termiesiintymät vähenivät edelleen, mutta eivät yhtä jyrkästi kuin alkuvaiheessa. *Strategia*-termit lisääntyivät kolmanteen aikapisteeseen asti, jolloin niiden käyttö oli yleisempää kuin *erityis*-termien. Yleistyminen kuitenkin pysähtyi siihen ja tapahtui käänne vastakkaiseen suuntaan. Silti lähes kaksi vuotta prosessin alkamisesta *strategia*-termejä käytettiin enemmän ja *erityis*-termien määrä oli alkutilanteeseen verrattuna romahtanut. Samoin termit *terapeuttinen/oire/lääketieteellinen* korvautuivat *pedagogisilla*, mutta ero tasoittui vastaavalla tavalla alun hyppäyksen jälkeen myöhemmissä aikapisteissä (kuvio 10).



Kuvio 10. Pedagoginen- ja terapeuttinen-termiesiintymien muutos (%) neljän kuntadokumentin perusteella

Leimallista oli, että kunnissa käytettiin samoja käsitteitä, joskin monenlaisin lähestymistavoin ja vaihtelevin tulkinnoin. Kuntadokumenttien perusteella kenttää ei hallinnut vain Erityisopetuksen strategia, vaan sille oli myös rinnakkaisia vaihtoehtoja tai jopa vastastrategia. Käynnissä näytti olevan taistelu käsitekentän herruudesta. Dokumentit kertovat kamppailusta, jota käydään, kun uusi järjestelmä valtaa alaa ja maaperän otollisuus sen itämiselle ja juurtumiselle vaihtelee. Käsitteellisen valmiuden vaihtelu kuntien välillä on ilmeistä. Termiesiintymien tarkastelu paljastaakin monissa tapauksissa kiertämistä (esimerkki 1), vaikkapa vain nimekkeitä vaihtamalla; ristiriitaisten mallien rinnakkaiseloja (esimerkki 2); välttämistä (esimerkki 3), jolloin alkuperäinen ajatus näyttää vesittyvän, tai muodollista toteuttamista (esimerkki 4).

Esimerkki 1

"Kehitetään käytäntö, jossa yleisopetuksen oppilas voi huoltajan toivomuksesta opiskella määräaikaaisesti erityisluokassa ilman hallinnollista päätöstä"
(poiminta: keskikokoinen kunta, Kelpo-Itä 12/07)

Esimerkki 2

Pyritään inklusiivisempaan kouluun, mutta samanaikaisesti aiotaan "säilyttää nykyinen moniväyläinen malli"
(pieni kunta, Kelpo-Lappi 12/07)

Esimerkki 3

"--Lähikouluperiaatteen noudattaminen mahdollisuuksien mukaan; oman koulupiirin koulu -> kirkonkylän koulu -> kaupungin erityiskoulu"
(pieni kunta, Kelpo-Länsi 08/08)

Esimerkki 4

"Kaupunki teki 2004 päätöksen opetuksen järjestämisestä lähikouluperiaatteen mukaan. Tämän periaatteen ulkopuolelle rajattiin x koulu (erityiskoulu, harjaantumisopetus), x luokka (autistiopetus) ja kaupungin yhteiset erityisluokat (sopeutumattomat) ja x luokka (alakoulujen erityisluokka, psyykinen kuntoutus)"
(keskikokoinen kaupunki, Kelpo-Etelä, 12/07)

Toisaalta monessa kunnassa oltiin muita edellä jo ES-prosessin alkuvaiheessa tai vaihtoehtoisesti niissä edistytty nopeasti, kun ensimmäiset haasteet oli voitettu. Siinä missä joissakin kunnissa vasta alettiin tunnistaa ristiriitaisuuksia ja ratkaista niitä, oltiin toisissa jo sisäistämässä ja integroimassa ES-ideoita (esimerkit 5 ja 6), ja nämä erot olivat usein totta myös naapurikuntien kesken. Vaikka seutukunnat tekevät paikoin paljonkin yhteistyötä, monet lähikunnat eivät näyttäneet jakavan kokemuksia ja hyviä käytäntöjään keskenään.

Esimerkki 5

"Tehostetun ja erityisen tuen muotojen kehittäminen: tehostetun tuen valikko -lomake käytännön avuksi (koordinaattori), integroinnin lisääntymisen myötä mahdollisesti pienryhmistä vapautuvien resurssien suuntaaminen tehostetun tuen toimiin."
(keskikokoinen kunta, Kelpo-PohjaKainuu 11/09)

Esimerkki 6:

"1. jaksossa seitsemäsluokkalaisille järjestetty samanaikaisopetusta yli puolissa kursseissa. Erityisopetusoppilaiden integraatiot lisääntymässä. Opettajien keskuudessa asenteet opetuksen yhteissuunnitteluun myönteiset ja avoimet uusille ajatuksille. Organisaation sisällä on jakson taitteisiin sijoitettu opettajille suunnittelu- ja visiointiaikoja."
(Pääkaupunkiseutu, Kelpo-Etelä 04/09)

Monet kunnat vaikuttivat olevan muita paremmassa lähtöasemassa, koska niissä oli kokemusta aiemmista kehittämishankkeista. Niissä oli opittu hankekieli ja oli valmiina tuttu kehys, rakenne, osaavat koordinaattorit ja jopa nettialustat – historia, jonka varaan rakentaa (esimerkit 7 ja 8).

Esimerkki 7

"Kehittämishankkeessa hyödynnetään perusopetuksen toteutuneiden ja nykyisten kehittämishankkeiden synnyttämää erityisosaamista. Yhtenä keskeisenä lähtökohtana perusopetuksen laadulliseen kehittämiseen on tuoda oppilaitosten laajaa, mutta hajautunutta osaamista yhteiseksi osaamispääomaksi" (Pääkaupunkiseutu, Kelpo-Etelä 12/07)

Esimerkki 8

"Erityisopetuksen toimintamallin kehittäminen – erityisopettajia koulunkäyntiavustajien sijaan

1 Milloin? Toiminnan keskeiset vaiheet aikajanalla

- v. 1999 aloitettu pienryhmäkokeilu, jonka tavoitteena saada varhaista tukea kaikille
- v. 2000 laatu järjestelmän mukainen prosessitarkastelu aloitettu
- v. 2001 prosessitarkastelun kautta toimivan erityisopetusmallin kehittäminen
- v. 2002 OPH:n LATU -hankkeeseen sekä JyU ja kehitysvammaliiton Inklusio-hanke
- v. 2004–2006 erilaiset oppijat - yhteinen koulu -hanke, alahankkeena virtuaalihanke, lumipallohanke ja sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet koulussa -hanke
- v. 2005–2006 ALPO-hanke
- v. 2007–2008 esi- ja perusopetuksen oppilashuollon palvelurakenteen kehittäminen
- v. 2007– KiVa koulu- hanke
- v. 2008– KELPO-kehittämistoiminta
- v. 2008–2009 oppilas- ja opiskelijahuollon palvelurakenteen kehittämishanke
- v. 2009– yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke (kunnan sisäinen hanke)

lisäksi aamu- ja iltapäivätoiminnan ja koulun kerhotoiminnan kehittämishankkeessa.

(keskikokoinen kunta, Kelpo-PohjaKainuu 04/09)

Alkuhankaluuksien jälkeen kehittäjät ja dokumenttien luojat alkoivat huomata uuden järjestelmän edut ja sen, kuinka strategiassa korostettu joustavuus ja opettajien yhteistointa hyödyttivät konkreettisesti oppilasta ja opettajaa (esimerkit 9 ja 10).

Esimerkki 9

"Jousto-opettajuus on osoittautunut monesta näkökulmasta toimivaksi tavaksi parantaa perusopetuksen laatua. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saivat enemmän tarvitsemaansa henkilökohtaista ohjausta ja aikuisen aikaa. Läksyjen tekemisen laatu parani ja tehtävien laiminlyöminen väheni – syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen onnistui pienin keinoin tehokkaasti. Samaan aikaan luokkien oppimisrauha ja opettajan työrauha paranivat. Näin jaettu opettajuus selkeästi jakaa opettajan työtaakkaa ja auttaa jaksamaan vaikeita ja haasteellisiakin työtehtäviä." (pieni kaupunki, Kelpo-Länsi 04/09)

Esimerkki 10

"Tiimiopettajuus saattaa olla yksi oppilaiden kehitysympäristöä vahvistava tekijä.

Koordinaattorin "varovainen" arvio oppilashuollon näkökulmasta: ongelmakeskeinen puhe on vähentynyt, opettajat etsivät yhdessä ratkaisuja, näkevät enemmän erilaisia mahdollisuuksia, kun ei tarvitse yksin opettaa ja vastata kaikesta."

(pieni kaupunki, Kelpo-PohjaKainuu 11/09)

Kun kuntien ihmiset sitoutuvat kehittämiseen, ei saavuteta vain konkreettisia parannuksia toimintaan, vaan myös symbolista hyötyä, mentaalisia palkkioita. Aletaan esimerkiksi nähdä selvemmin, kyetä monitahoisempaan arviointiin, dokumentoida tapahtumia enemmän ja tarkemmin – satunnaisten huomioiden tai perustelemattomien mielipiteiden sijaan (esimerkki 11).

Esimerkki 11

Miksi käytäntöä kannattaa levittää? [7.–9. lk:n tukiop. läksykerho]

"Pitkällä tähtäimellä oppilaiden oppiminen kohentuu. Kokeista hylättyjä vähemmän.

Aukot voi paikata heti. Oppimisvaikeudet eivät syvene. Erityisopetus ei ruuhkaannu."

(pieni kaupunki, Kelpo-Lounas 04/09)

4.3.5 Käsitteiden omaksumisaste kunnissa

Jotta voitaisiin arvioida käsitteiden omaksumista ja prosessin suuntaa, dokumentit luokiteltiin käyttämällä kriteerinä strategian käyttöönoton astetta (Hall & Loucks 1977). Luokittelukohteina olivat viimeiset dokumentit eli opetuksen järjestämissuunnitelmat syyskuulta 2009. Kunnat olivat siihen mennessä olleet mukana prosessissa lähes kaksi vuotta ja osallistuneet useisiin koulutuskierroksiin, tai ainakin niillä oli ollut mahdollisuus osallistua. Luokittelu on alun perin seitsentasoinen, mutta se havaittiin tämän tutkimuksen tarkoituksia varten turhan hienojakoiseksi, ja luokat tiivistettiin kolmeen.

Koska tehostettu tuki (ks. kuvio 8, s. 26) oli uusi käsite, sen ja siihen liittyvän kolmiportaisen tuen jäsenyyksen ilmestymisen dokumenttiin katsottiin soveltuvan kehitystason indikaattoriksi. Jos tehostettua tukea ei lainkaan mainittu, pääteltiin, että prosessi ei ollut vielä edes alkanut tai oli vasta hyvin varhaisessa vaiheessa.

Määräaikaan mennessä saapuneita dokumentteja oli 134 yhteensä 235 kunnasta. Tuloksena oli seuraava kolmitasoinen luokittelu:

- 1. tasolla (*ei käytössä, suuntautumassa, valmistautumassa*) oli vielä noin 22 % kunnista
- 2. tasolla (*mekaaninen käyttö, rutiini*) oli 60 % kunnista
- 3. tasolla (*hiominen, jalostus, integraatio ja jatkokehittely*) oli 18 % kunnista

Yleinen havainto oli, että 1. tasolla ylliedustettuina olivat hyvin pienet kunnat, minkä voi olettaa johtuvan siitä, että niissä on vähemmän henkilö- ja muita resursseja käytössä sekä vähemmän kokemusta vastaavista projekteista. Nämä kunnat olivat usein niitä, joissa tahdotaan, mutta ei osata. Esimerkki 12 kuvaa, kuinka vaikeaa on tarttua olennaiseen, ja esimerkki 13, kuinka ainoana ratkaisuvaihtoehtona näyttäytyy uusien erityisryhmien perustaminen – ja kuinka ollaan strategiatuulten tavoittamattomissa.

Esimerkki 12

"Nyt erityisluokat kantavat E-tunnuksia luokka-asteen perässä (esim. 1–2E), tästä luovutaan, ja erityisluokat ovat alakoulussa D-luokkia (yleisopetus kolmisarjainen abc). Yläkoulussa yksi uusi 7-luokka on 7G, jossa opiskelevat kaikki kaikissa lukuaineissa yksilöllistetyt. Harjaantumisopetuksen uusi nimi mietinnässä. Alakoulussa uusi erityisopetuksen järjestely tarkoittaa sitä, että erityisluokan oppilaat ovat mahdollisimman paljon oppiaineita kotiluokassaan." (pieni kaupunki, Kelpo-Länsi 11/09)

Esimerkki 13

"Erityistä tukea tarvitsee keskimäärin 20 % oppilaista. Nämä oppilaat ovat erittäin heterogeeninen joukko. Ainoastaan monipuolisten erityisopetusmuotojen säilyttäminen ja toisaalta joidenkin uusien opetusmuotojen luominen voi palvella hyvin koko tätä oppilasjoukkoa." (keskikokoinen kaupunki, Kelpo-Etelä 11/09)

Toinen ryhmä koostui kunnista, jotka olivat juuri ennen Erityisopetuksen strategian ilmentymistä organisoineet uudelleen erityisopetussysteeminsä. Saattoi olla vastahakoista sitoutua uuteen reformiin, kun ei ollut vielä ehditty nauttia edellisenkään tuloksista. Näissä kunnissa vanha järjestelmä itse asiassa saattoi olla parhaimmillaan, mutta uuden strategian tullessa sen hohto uhkasi hävitä. Nämä olivat kuntia, joissa todennäköisesti osataan, mutta ei tahdota (esimerkki 14).

Esimerkki 14

"[kaupungin] nykyinen malli (kaksi erityiskoulua, erityisluokkia, laaja-alaista erityisopetusta sekä integraatiota) erityisopetuksen järjestämiseen koetaan paikallisesti edelleen toimivaksi tavaksi opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Malli on tarkoitus säilyttää puitteiltaan edelleen samankaltaisena. Suuri kehittämiskohde on kuitenkin yleisopetuksen ja erityisopetuksen aiempaa huomattavasti tiiviimmän yhteistyön synnyttäminen."

(keskikokoinen kaupunki, Kelpo-Etelä, 11/09)

Huolimatta kaikesta informaatiosta ja koulutuksesta osassa kuntia käsitteet yhä sekoittuivat, ja esimerkiksi tehostetun tuen muodoksi luotiin vanhanmallinen pienryhmä, erityisluokka. Strategiassa painotettua pedagogista lähestymistapaa terapeutin ja psykologin sijaan ei näiden kuntien suunnitelmissa näy (esimerkki 15).

Esimerkki 15

"Pienluokat ovat alkuopetuksessa oleva tehostetun tuen muoto x-kaupungin kouluissa. Pienluokat toimivat lähikoulujen yhteydessä. Oppilaat viipyvät niillä yleensä 1–2 vuotta ja siirtyvät useimmiten sen jälkeen jatkamaan opiskeluaan oman koulunsa yleisopetuksen luokkaan. Opiskelu tapahtuu tavallisimmin yleisopetuksen tavoitteiden mukaan. Oppilas aloittaa pienluokalla esiopetuksen suosittelemana koulupsykologin arvioinnin perusteella. Pienluokalla aloittaminen edellyttää erityisopetuspäätöstä."

(keskikokoinen kaupunki, Kelpo-Länsi 11/09)

Omaksumisen 2. astetta kuvaavat tietäminen ja tekeminen, mutta pinnallisesti, tavalla, joka kertoo, että periaatteet tunnetaan, mutta ne eivät ole vielä aidosti integroituneita (esimerkki 16); fullanilaisittain ilmaistuna "käyttäytyminen muuttuu ennen uskomuksia" (Fullan 2008).

Esimerkki 16

"Kelpon päätavoitteet: Mahdollisimman moni opettaja saa valmiuksia ja rohkeutta kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita."

(keskikokoinen kaupunki, Kelpo-Länsi 11/09)

Kehittyneimmissä kunnissa, joissa oltiin reformin omaksumisen 3. asteella, lähestyttiin oppilaan tukea monipuolisesti ottamalla huomioon kaikki tuen tasot, joita tässä tutkimuksessa mallinnetaan matriisilla (taulukko 1, s. 28). Näissä kunnissa sekä tahdotaan että osataan. Niissä oltiin vaiheessa, jota voidaan kuvata sitaatilla "Learning is not doing, it is reflecting on doing" (Minzberg 2004, s. 228, ks. Fullan 2008). Näille kunnille oli ominaista, että inklusiiviset käytännöt olivat niissä itsestään selviä eikä niitä enää kyseenalaistettu, kolmiportaista tukea oli sovellettu jo jonkin aikaa yhdistettynä monipuoliseen oppilaan tarpeiden tunnistamiseen ja arviointiin, ja oli kehitelty tehokkaita metodeja ja

välineitä opetuksen eriyttämisestä joustaviin ryhmittelyihin. Näissä kunnissa painotettiin monimuotoista yhteistoimintaa ja kollaboraatiota: samanaikaisopetusta, tiimityötä ja vanhempaintapaamisia. Myös oppilaan aktiivista roolia korostettiin (esimerkit 17, 18 ja 19).

Esimerkki 17

[joustava alkuopetus]" Kaikki alakoulun oppilaat voivat opiskella yleisopetuksessa ja saavat tarvitsemaansa tukea. Kaikki X-koulun opettajat on saatu mukaan tiimityöhön."
(pieni kaupunki, Kelpo-PohjaKainuu 11/09)

Esimerkki 18

"Joustavaa ryhmittelyä on käytetty esimerkiksi ensimmäisen luokan äidinkielessä, jolloin lukemaan oppimisen eri vaiheissa oleville oppilaille on voitu kolmen luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä tarjota kullekin sopivan tasoista opetusta. Välineaineiden palkittaminen luokkatasolla helpottaa myös tehostetun ja erityisen tuen tarjoamista pienryhmässä."
(keskikokoinen kunta, Kelpo-Länsi, 11/09)

Esimerkki 19

"Oppilaan yleisen, tehostetun tai erityisen tuen antamiseksi tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti x-kunnan kaikissa kouluissa tehdään vuosiluokkaseuloja, joilla löydetään tukea tarvitsevat oppilaat. Tutkimusten mukaan (mm. ALPO-hanke) opettajat havaitsevat hyvin oppilaiden ongelmat ja osaavat ohjata oppilaita tuen piiriin.

- jokaisessa koulussa
- valittu mittarit, jotka voidaan helposti toteuttaa isoille ryhmille
- tulkitseminen ei vie turhaan erityisopetuksen resurssia"

(keskikokoinen kaupunki, Kelpo-Lounas 11/09)

4.4 Toisessa Kelpo-aallossa mukaan tulleet kunnat vs. konkarit

Toisessa aallossa mukaan tulleiden kuntien opetuksenjärjestämissuunnitelmat luokiteltiin samoin perustein kuin edellä vanhojen kuntien suunnitelmat. Luokittelussa olivat mukana Kelpo-Lännen, Kelpo-PohjaKainuun ja Kelpo-Etelän suunnitelmat sekä kaikki yksityisten koulutuksenjärjestäjien suunnitelmat.

Uusien Kelpo-kuntien tutkimuksessa havaittiin, että:

- Vajaa kolmannes oli "aloittelevia" (vrt. vanhat kunnat: viidennes).
- Yli puolet voitiin katsoa kuuluviksi luokkaan "hyvältä näyttää" (vanhat kunnat: 60 %).
- Vajaa viidennes (sama osuus kuin vanhoista kunnista) edusti jo "soveltamista ja kehittelyä".
- Joissakin suunnitelmissa oli pyritty yhdistämään tehostetun ja erityisen tuen suunnitelmaan myös muita keskeisiä hankkeita, oppilaanohjaus ja oppilashuolto. Tällainen hankkeiden integroiminen olisi valtakunnallisestikin olennaista.

Tiivistetysti voidaan todeta, että mukaan tulleet uudet kunnat eivät olleetkaan samalla tavalla uusia kuin vuonna 2007 Erityisopetuksen strategian ilmestyttyä mukaan tulleet kunnat. Viimeksi tulleisiin kuntiin oli tihkunut paitsi tiedotusvälineiden välittämää tietoa, myös naapurikuntien kokemuksia, jotka olivat olleet lisäylykkeitä lähteä mukaan

kehittämiseen. Tästä kertoo erään kunnan suunnitelmasta poimittu esimerkki: ”*Kehittämisyverkostoa on jo alettu luoda oman kunnan opetustoimen sekä muiden sektoreiden kanssa. Verkostoja muihin Kelpo-hankkeisiin on jo luotu, mm. kahden kunnan koordinaattoreihin.*” Voi myös olla, että uusien kuntien käytänteet ovat muuttuneet vanhoja ketterämmin, koska vanhojen kuntien huonoista kokemuksista ja kokeiluista tihkuneista tiedoista on voitu ottaa opiksi.

Yksityisten koulutuksenjärjestäjien suunnitelmia tutkiessa havaittiin, että:

- Suurin osa (7/10) oli Erityisopetuksen strategian soveltamisessa aloittelijavaiheessa eikä tuen kolmiportaisuus ollut suunnitelman jäsenysperusteena.
- Suunnitelmat olivat heterogeenisempia kuin kunnissa.

Ominaispiirteenä oli oppilasvalikoinnin tuoma erityisyys: tuen kolmiportaisuuden erotelu muuttuu hienosyisemmäksi tilanteessa, jossa osa lapsista on jo karsiutunut pois. Näin esimerkiksi lahjakkuuden ja kotitautien vaikutus (harvinainen kielivalinta, vanhempien vakaumus, kasvatustilasto ja aloitteellisuus, asuinalue jne.) astuvat eri tavalla kuvaan kuin kuntien suunnitelmien kohdalla. Tehostettu tuki voikin tällöin olla pääasiassa tehostettua saksan kielen oppimisen tukea, ja tavallisten oppimisen tukemistapojen sijaan järjestetään eurytmiaa tai sirkuskoulua. Vaikuttaa siltä, että yksityiskoulut voivat vapaammin valita toimintansa eikä sen tarvitse olla samalla tavalla perusteltua kuin kuntien suunnitelmissa, sillä ainakin osassa kouluista oppilailla lienee tavallista vähemmän oppimisen riskitekijöitä. Toisaalta vastuuta säilytetään enemmän kodeille ja niissä myös otetaan sitä enemmän.

Yksityisten koulutuksenjärjestäjien suunnitelmista ilmenevä moninaisuus, käytännöllistämistehtävät lähestymistavat, toiminnallisuus ja kunkin koulumuodon ominaispiirteet voisivat rikastaa näkökulmia tuen kolmiportaisuuden järjestämiseen myös valtakunnallisesti. Tämä edellyttää, että yksityiskouluissa laadittaisiin nykyistä systemaattisemmat toimintakuvaukset ja että käytäntöjen toteuttajat lisäisivät toimintasuunnitelmiinsa itsearviointin sekä ulkopuolisen seurannan ja arvioinnin komponentin.

4.5 Käsitteiden leviämiseen liittyviä tekijöitä

4.5.1 Käsitteiden tulkinnallinen elinkykyisyys

Erityisopetuksen strategian (ES) merkittävin käsitteellinen uutuus on uusi tukiporras – *tehostettu tuki* – yleisen ja erityisen tuen välissä. ES-käsitteiden sisäistämiseen ja integraation ymmärtämiseen tarvitaan historiallista perspektiiviä. Se liittyy käsitteiden tulkinnalliseen elinkykyisyyteen.

Kommunikaation kehittymistä edistävät ns. produktiiviset väärinymmärrykset. Niitä syntyy, jos ulkopuolelta tuleva häiriö, irritaatio, esimerkiksi uusi käsitejoukko, saa jonkinlaisen tarttumapinnan systeemin sisällä; jos systeemi on *vuorovaikutuksellisesti avoin* (Seidl 2007, 201). Esimerkiksi erityinen tuki on käsiteparina uudempi kuin vanhaan järjestelmään liittyvä käsite erityisopetus. Tästä näkökulmasta ’erityinen tuki’ näyttää *tulkinnallisesti elinkykyisemmältä* ja tarjoaa edullisemman pohjan ammatillisen diskurssin uudistumiselle kuin tuttu ’erityisopetus’.

Jotkut vanhoista ja uusista ES-käsitteistä eivät näytä sisältävän mitään samaa. Siksi on todennäköistä, että uuden käsitteen on vaikea synnyttää produktiivista väärinymmärrystä, varsinkin jos uusi käsite ei ole riittävän avoin. Tässä mielessä näyttäisi siltä, että uusien

strategiakäsitteiden, *tehostetun tuen* ja *pedagogisen arvion*, olisi muita vaikeampi levitä ja johtaa rakenteellisiin kytkentöihin sekä integroitua olemassa olevaan kommunikaatiosysteemiin.

Noin vuosikymmen sitten Norwich (1999) kirjoitti, että ilmaisu *erityisopetustarpeet* oli alkuaan positiivinen, mutta ennusti, että ajan kuluessa sekin saattaa latautua negatiivisesti. Erityisopetuksen strategia näyttää osaltaan toteuttavan ennustetta kannustaessaan välttämään *erityis*-termejä – ja todella, edellä kuvattu trendianalyysi osoitti, että niitä on alettu ainakin kirjallisissa dokumenteissa välttää. Daniels (2006) puolestaan oli huolissaan varsinkin siitä, että tietynlaiset määritteet voisivat johtaa lääketieteelliseen lähestymistapaan eivätkä asianmukaisempiin pedagogisiin interventioihin. Erityisopetuksen strategiassa tämä huoli jaetaan, sillä siinä painotetaan pedagogista lähestymistapaa psykologisen ja lääketieteellisen sijasta. Dokumenttien analyysi osoitti, että pedagoginen lähestymistapa oli korostumassa ja nuo toiset ainakin jossain määrin väistymässä.

4.5.2 Ristiriidat ja produktiiviset väärinymmärrykset

Käsitteiden erilaiset tulkinnat törmäävät arkityössä. Yhteisymmärrys lisääntyy vähitellen, mutta alkuperäiset merkitykset muuttuvat monenlaisten väärinymmärrysten myötä. Oppimisen tuloksena tapahtuu muutos, joka sekin on vain välivaihe.

Strategian käsitteet leviävät ja toiminta jalostuu vähitellen. Jos saadaan tilaisuuksia puida yhdessä käsitteiden sisältöä ja merkitystä, ristiriitojen ratkaisemisen kautta tapahtuu kollektiivista oppimista (ks. Engeström 1987: ekspansiivisen oppimisen malli; Fullan 2008: ”6th secret”, systems learn; Senge 1990: ”The five disciplines”, learning organization) sen sijaan, että oltaisiin vain kunkin intuitiivisen ymmärryksen varassa (Rucinski ym. 2009) – eli jos kouluille tarjoutuu mahdollisuuksia itse kehittää symbolisia ja konkreettisia työkaluja muutoksen toteuttamiseen.

Ristiriitaisten systeemien rinnakkaiselo, kaksoissidoksen vaihe, oli selkeästi nähtävissä varsinkin kahden ensimmäisen aikapisteen dokumenteissa. Viimeisissä dokumenteissa kunnat näyttivät yleisesti (yli 80 %) olevan vähintään mekaanisen käytön tasolla, mikä merkitsee, että uusia malleja on koeteltu – viidenneksessä kunnista ne papereiden perusteella olivat jo jokapäiväisessä käytössä.

Strategian soveltaminen ja toiminnan kehittäminen kouluissa riippuu myös siitä, kuinka opettajat tiedostavat vapaatilansa, joka on heidän hallinnassaan ja jossa he voivat toimia (Berg, 1999). Edistyneimmiksi havaituissa kunnissa painotettiin joustavuutta, yhteistyötä, samanaikaisopetusta ja systemaattisempaa suunnittelua. Tämän voi nähdä olevan merkki yrityksestä siirtyä *rajoittuneesta ammatillisuudesta* (individualistinen, eristäytyminen, konservatismi ja presentismi) kohti *laajentunutta opettajan ammatillisuutta* (näkyvä joustavuutena, yhteistyönä ja pitkän tähtäimen suunnitteluna). (Berg 1999.) Opettajan maailmaan on ilmestynyt irritaatio, jonka vuoksi totuttu työtapa ei enää tyydytä ja joka vaatii niin mentaalimallien kuin konkreettisten käytäntöjenkin uudelleenarviointia.

4.5.3 ES-prosessi ja joksikin nimeäminen

Kysymys *toiseudesta* on olennainen, kun aiheena on erityisopetus. Eräs tapa lähestyä vaikeaa ongelmaa, tässä tapauksessa opetuksellista *riskitekijää* (= oppimaton oppilas), on nimetä se. Erityisopetuksen strategialla (ES) yritetään vaikuttaa tapaan, jolla ammattilaiset puhuvat oppilaista, heidän tarpeistaan ja vaikeuksistaan. Tapa, jolla kuvataan, ei vaikuta vain oppilaan kuvaan itsestään, vaan myös siihen, mitä hänen oppimissuunnitelmaansa kirjataan – ja siitä seuraaviin toimenpiteisiin (vrt. Hjörne & Säljö 2005). Termien käyttöä (esim. empiirisessä

aineistossamme *sosem*, *ADHD*, *lieke-oppilas*, *hojksattu oppilas*, *ESY-lapsi*, *erityislapsi*, *vaikeasti käyttäytymishäiriöinen*, tai vastaavat esimerkit Osgoodin (2006) artikkelissa) perustellaan usein mukavuussyillä eli sillä, että kommunikointi on nopeampaa, helpompaa ja selvempää. Nämä termi-ilmaisut eivät kuitenkaan ole viattomia, vaan heijastavat perustavanlaatuisella tavalla käyttäjiensä käsitystä muista ihmisistä, *toisista* (vrt. Osgood 2006).

Kun uudessa Erityisopetuksen strategiassa painotetaan inklusiota integraation sijaan ja pedagogista lääketieteellisen ja psykologisen asemesta, vanhan terminologian odotetaan vastaavasti muuttuvan. Se tarkoittaa, että oppilaiden luokittelusta tulisi luopua, diagnostisia leimoja pitäisi välttää, ja sen sijaan olisi suunnattava huomio pedagogisten tarpeiden tunnistamiseen ja tukitoimenpiteisiin. Osgood (2006) ehdottaa, että tällaista pohditaan ja nimekkeitä korvataan tiettyinä ajankohtana syistä, jotka liittyvät sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja siihen, että erityistarpeiden kenttää ymmärretään aiempaa paremmin. Näin ollen Erityisopetuksen strategiaa voidaan pitää sekä eräänlaisena arvopäivittäjänä että tiedon *ajamukaistajana*. Pinnallisesta nimikkeiden korvaamisesta tarjottiin aiemmin esimerkki 12 (ks. s. 32). On mielenkiintoista, että Erityisopetuksen strategian toteuttamisesta on seurannut uusia nimekkeitä: jossakin kunnassa on nimittäin alettu puhua *Kelpo-oppilaista*.

Terminologian käyttöön liittyvä keskeinen kysymys on, kuinka sanallistaa oppilaan ongelmat koulussa sellaisella hyväksyttävällä tavalla, että ketään ei loukata eikä kukaan tule ”ylidiagnosoiduksi”, mutta kuitenkin selviää, ketkä ovat oikeutettuja hallinnolliseen erityisen tuen päätökseen ja sen perusteella erityisopetuspalveluihin. Norwich (1993) viittaa tähän tilanteeseen käsitteellä *ideologinen dilemma*, joka näyttää olevan organisatorinen ja perustavanlaatuinen *syvä struktuuri*, yksinkertaisesti jotakin, josta on oltava jatkuvasti tietoinen. Se, että jopa ilmaisu *erityisopetus* on pidetty kyseenalaisena (Norwich 1999), osoittaa, kuinka herkkäluonteinen aihepiiri on ja että sananvalinnassa todella tarvitaan sensitiivisyyttä.

On otettava huomioon monia näkökulmia. Osgood (2006) mainitsee leimautumisen, medikalisaation, kustannukset, pedagogiikan ja ’imperiumin rakentamisen’, jolla hän viittaa erityisopetuksen professionaalisen statuksen puolustamiseen. Keskeistä on, kuinka nimikkeet/leimat/oppilasmäärittelyt vaikuttavat pedagogisiin käytäntöihin ja kaventavat perspektiiviä rajaamalla huomion vain tuohon leimaan, josta samalla tulee selitys enemmän kuin se todellisuudessa ansaitsisi (Daniels 2006). Kerran annetun määritteen mukaan tehdään usein tärkeitä oppilaan tulevaisuutta koskevia päätöksiä (Daniels 2006; Osgood 2006). Ei myöskään ole aina selvää, kenen etujen mukainen diagnoosi oikeastaan ensisijaisesti on. Jossakin vaiheessa siitä voi tulla osaa politiikkaa, pelinappula resurssi- ja valtapelissä (Osgood 2006; Daniels 2006).

Vaikka ES-terminologia korvaisi vanhat termit, jotka eivät enää vastaa parasta nykyymmärtämystämme, myös tämän vaiheen voi ennustaa olevan väliaikainen. Kielteisistä leimoista irtautuminen korvaamalla ne uudella hyväksyttävien termien kokoelmalla on vaikeaa, sillä myös uudet termit alkavat usein ajan kuluessa kontaminoitua ja latautua negatiivisesti, mikä puolestaan johtaa taas uudelleenarviointiin tässä *nimeämisen kierto-kulussa* (Osgood 2006; Hastings ym.1993).

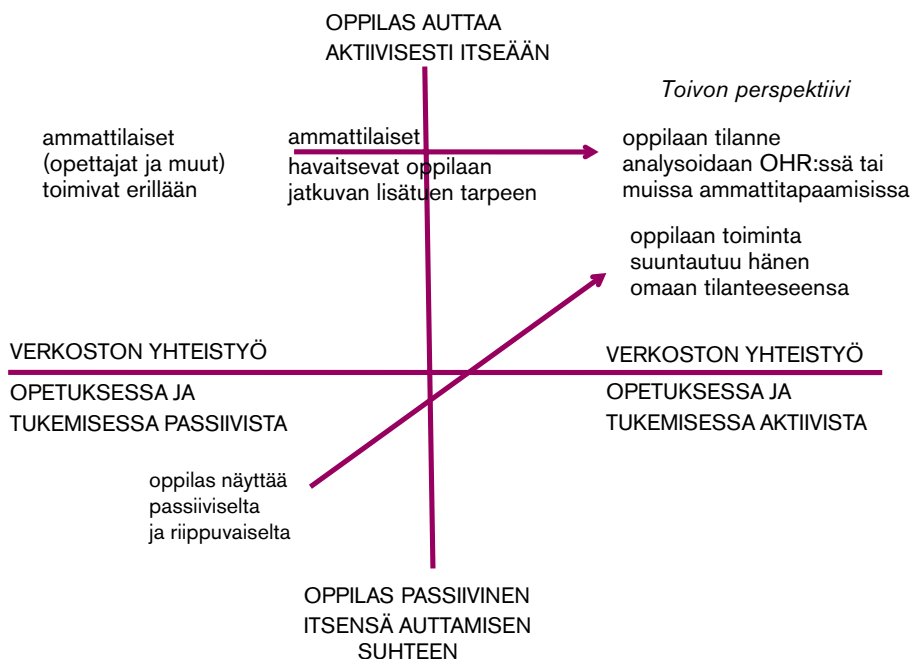
4.5.4 ES-prosessi johtamassa kohti mahdollista tietoa

Kehittämiseen sitoutumisessa on olennaista agenttiuden tunne, oman tekemisen herruus – onko ihminen toiminnan kohde vai sen suuntaan vaikuttava toimija? Käsitteet *stabilisoitunut tieto* (*stabilization knowledge*) ja *mahdollinen tieto* (*possibility knowledge*) (Engeström 2007) selkiyttävät objektina ja subjektina olemisen eroa. Nämä käsitteet liittyvät myös keskeisesti prosessiin, jossa oppilas tulee luokitelluksi erityisoppilaaksi ja hänen ongelmansa

saavat määritteen. Prosessin toisella laidalla on opittu avuttomuus, toisella itsemäärääminen. Leimautumisriskistä huolimatta tarvitaan myös *stabilisoitunutta tietoa* (Engeström 2007), perinteisen kameran pysäytyskuvaa, joka sallii tutkia ilmiötä tarkemmin ja luoda pohjaa toimintasuunnitelmalle. Kuva on kuitenkin vaillinaisen, koska se ei näytä liikettä ja ilmiötä eri tilanteissa. Niiden seuraamiseen tarvitaan elävää kuvaa. Näin päästään käsiksi Engeströmin *mahdolliseksi* kutsumaan tietoon, kentällä eri tilanteissa näyttäytyviin merkityksiin, eli nähdään kohde moniulotteisesti vaihtuvissa konteksteissaan.

Erityisopetuksen strategialla yritetään muuttaa käytäntöjä vähemmän leimaaviksi ja oppilaslähtöisemmiksi. Monet kunnat – ainakin papereissaan – jo yrittävät tukea opettajien yhdessä tekemää monipuolista arviointia, jotta nämä tavoitteet toteutuisivat. Stabi-lisoituneen ja mahdollisen tiedon eron tiedostaminen voi tukea tätä toimintaa. Oikeastaan *ideologinen dilemma* (Norwich 1993) ei vaikuta näiden käsitteiden avulla niin kohtalokkaalta ja ratkaisemattomalta. Mahdollisen tiedon lisävalossa muuten tiukasti liimautuneet leimat muuttuvat vähemmän jähmettyneiksi – tai Engeströmin mukaan (2007) *destabilisoituvat* ja pysyvät pikemminkin jatkuvasti vaihtuvina työhypoteeseina. Tämä vastaa pitkälti Eri-tyisopetuksen strategiassa kannatettua *pedagogisen arvion* ideaa, jota pidetään luonteeltaan dynaamisempaan kuin aikaisempaa termeillä ladattua diagnosointikäytäntöä. *Mahdollinen tieto* suuntaa huomion tulevaisuuteen ja avaa *toivon perspektiivin*, oppilaalle syyn, miksi kannattaa yrittää pärjätä koulussa.

Engeströmin malli terveydenhuollon piiristä (2007) sovellettuna koulun kontekstiin (kuvio 11) näyttää vastaavan Erityisopetuksen strategian linjaa, ja sen avulla saatetaan tavoittaa keskeinen ero edistyneempien ja kehittämisenä alkuvaiheessa olevien kuntien välillä. Malli kuvaa vastavuoroista toisen asemaan asettumista (ensimmäinen nuoli, kuinka oppilas ymmärtää opettajan tavan auttaa ja tukea; toinen nuoli, kuinka opettaja näkee oppilaan). Myös Hattie (2007) painottaa, että ”opettajan katsominen oppilaan silmin” on olennaista. Oppilaan taas on tärkeää tajuta, että ihmiset ovat aidosti kiinnostuneita hänestä ja hänen pärjäämisestään ja että ollaan yhteistuumin miettimässä hänen omatoimisuuttaan tukevia toimintavaihtoehtoja.



Kuvio 11. Mahdollisuuksien kenttä koulun kontekstissa (Engeströmin kuvion (2007) ja Hautamäen toivon perspektiivin käsitteen (2002) pohjalta)

4.6 Käsitemallin lopputulema

Lisäksi on huomioitava etäisyydet eri koulujen välillä. Esim. erästä kunnasta kestää matka kaukaisimpaan kouluun noin 6 tuntia. Lisäksi matkaa ei voi joka viikonpäivä tehdä yhteysalusliikenteen vähäisyyden takia. Lisäksi on huomioitava syys- ja talvimyrskyt. Merkitsevän aallonkorkeuden ollessa yli 4 metriä (aallonkorkeus voi siis olla välillä yli 10 m) ei kuntaan x ole menemistä eikä sieltä poistumista voi tietenkään myöskään ajatella.

Tässä tarkoituksessa suunnittelemme miten voimme käyttää virtuaaliopetusta tukena (Webli) (Kelpo-Lounas, kuntien kehittämiskohteet)

Empiirisiin tuloksiin perustuva johtopäätös on, että kaupungit ja kunnat ovat edistyneet Erityisopetuksen strategian soveltamisessa päämäärän suuntaisesti – mutta omassa tahdissaan ja omalla tavallaan. Systemis-diskursiivisesta näkökulmasta katsoen käsitteiden leviäminen ei ole suoraviivainen prosessi ja nyt onkin osoitettu, että vaikka strategiakäsitteet näyttäisivät laajasti levinneen kentälle, ne kantavat erilaisia merkityksiä, pintapuolisista nyansseista perustavanlaatuisempiin eroihin. Nämä merkitykset ovat muokkautuneet ja vaihtelevat nyt alasysteemien sisällä (esimerkiksi opettajilla, kouluterveyshenkilöstöllä, psykologeilla tai kouluhallinnolla omansa) ja poikkeavat enemmän tai vähemmän alkuperäisistä.

Vaikka kielenkäytön yhtenäisyyttä täytyy yrittää varmistaa korostamalla käsitteiden täsmällisyyttä ja avaamalla käsitteiden merkitystä moniammatillisissa keskusteluissa, vaikuttaa tämän kirjoittajien valitsemasta perspektiivistä katsoen siltä, että ainakin jonkinasteinen yhteisymmärtämättömyys on väistämätöntä (ks. Königswieser & Hillebrand 2005). Siksi lieenee viisainta tukea paikallista aloitteellisuutta ja käsitteiden uudelleensyntyttämistä kunkin paikallisen diskurssin lähtökohdista käsin. Tämä vastaa Olsonin (2003) näkemystä, jossa painotetaan lokaaleja tulkintoja ja tarvetta ottaa paikalliset olosuhteet huomioon, jos todellista muutosta toivotaan. Se muistuttaa myös *loogisen yleistyksen* (*logical generalization*) ideaa (ks. Hayes, Barlow & Nelson-Gray 1999, Edgington 1966), kompromissia tutkimuksen ja paikallisen koulukäytännön välillä.

Entä miten muutos näkyy? Fullanin (2001) mukaan muutos tarkoittaa sitä, että reformin tuloksena syntyy uusia materiaaleja, uudenlaista käyttäytymistä, uusia käytäntöjä ja uskomuksia. ES-prosessin analyysi vahvistaa lisääntyneen ymmärryksen, joka ei jähmety tiettyyn ajankohtaan. Tulokset kertovat hedelmällisestä resonanssista ja jatkuvasti virtaavan opetussysteemin punnitsemisesta (ks. Qvortrup 2005). Oppilaan tasolla tämän voidaan tulkita merkitsevän tarvetta opettaa oppimaan oppimista yksittäisen oppiaineen sijaan, niin kuin Qvortrup (mt.) asian ilmaisee.

Järjestelmän tasolla tulisi nyt siirtyä tutkimaan todellisia käytäntöjen muutoksia kouluissa ja luokissa, pitäisi alkaa investoida ilmaantuneisiin uusiin työkaluihin ja aiempien välineiden käytössä tapahtuneen muutoksen tunnistamiseen.

5 Argumentaatio koordinaattorien retoriikassa

5.1 Reformifilosofiaa

Maailma muuttuu tai sitä muutetaan tietoisesti – se on reformia, vai onko? Tämän raportin johdantoluvussa tarkastellaan koulureformia Fullanin teorian viitekehyksessä, tässä luvussa hieman eri näkökulmasta. Koulutuspolitiikassa reformi on aina läsnä, sillä aika muuttuu ja sen mukana tarpeet. Komiteat ja työryhmät miettivät, mitä seuraavaksi; muutos odottaa tuloaan aika ajoin. Suomalaisessa koulunpidossa muutoksia on ollut tavan takaa. Sunnuntaina heinäkuun 21. päivänä vuonna 1946 kirjoitti Tampereella ilmestyvän Aamulehden kolumnisti otsikolla ”Koulua uudistetaan” seuraavasti:

Kansakouluopetuksen uudistamista suunnitteleva komitea hikoilee tehtävässään. Taitaa siinä urakkaa ollakin. Asiassa, josta muistinaikani on ollut puhetta ja pitemmältäkin. Joitakin historioita selailllessani olen tullut siihen luuloon, että kouluissa on aina uudistamista. Kun yksi suunnitelma on saatu valmiiksi ja käyty sitä toteuttamaan, niin äkätäänkin se jo vanhentuneeksi. Eipä aina saada valmiiksi edes suunnitelmiakaan ennen kuin ne jo huomataan yli-ikäisiksi.

Reformit ovat siis koulutuspolitiikan hiiva, ne nostattavat koulutuksen taikinaa.

Reformeilla on aina tekijänsä. Reformit alkavat, kun aika on kypsä, suunnitellusti tai yllättäen. Mikäli asioiden tilaan ollaan yleisesti tyytyväisiä tai se ei häiritse, reformille ei ole tilausta. Näin yleisesti, mutta toisinkin voi olla. Myös hyvään olotilaan saatetaan kyllästyä, se tuntuu ikävältä ja halutaan muutosta. Liikkeessä pysyminen tuo olemassaolon tunteen.

Instituutioiden oletetaan olevan jähmeitä, ja niissä elää konservatiivisuus. Koulut ja niiden ylläpitäjät ovat instituutioita. Instituutioita tulee silloin tällöin pöyhäyttää ja niiden olemisen tilaa kohentaa. Kohentelu ja pöyhäyttäminen on reformistista. Reformi on siitä mielenkiintoinen, ettei sillä ole lopullista olotilaa, vaan se on aina välitila jonkin edellisen ja hieman sen jälkeen tulevan välissä.

Lisäksi, reformia ei voi olla, ellei sitä havaita tai kyetä mittaamaan. Reformi on siis jonkin asian tai toiminnan näkyväksi tekemistä. Reformi ei tuo aina parempaa olotilaa, vaan se voi myös heikentää aiempaa hyvää. Reformi voi olla revoluuutio tai evoluutio, nopea tai hidas muuttuminen, useimmiten jotakin siltä väliltä. Joka tapauksessa sitä voidaan havainnoida ja mitata. Mittaaminen antaa reformille syvyyden ja hyödyllisyyden mielen.

Suomalaisessa yhteiskunnassa, vallitsevassa hallinnan kulttuurissa, on ollut myös havaittavissa tahallinen reformi. Tahallisuudella tarkoitetaan tässä vahvaa uskomusta, että asiaintilaa tulee muuttaa; se mitä on nyt, ei ole hyvä, reformin jälkeen on parempi. Uskomukset

voivat muuttaa olotilaa. Paperille piirretty reformi ei vielä ole reformi, vaan liike. Taloudessa ja politiikassa tapahtuvat muutokset hillitsevät tai kiihdyttävät liikettä.

Reformeja ei aikaansaada yksin, niihin houkutellaan tekijöitä. Reformeilla on yleensä erikseen suunnittelijat, toteuttajat ovat toisia. Onnistunut, siis mainesamalla palkittu, reformi nimeää tekijänsä. Reformi saattaa saada kiitosta, jos usko sen onnistumiseen on vahva. Joku ottaa kiitokset tapahtuneesta. Suomessa politiikka ja sen tekijät ottavat kiitokset onnistuneista reformeista. Reformin tekijät ovat eri henkilöitä: he ovat uudelleenmuotoilun välineitä. Reformin jälkeen heidät unohdetaan. Reformia edeltävää ja sitä seuraavaa olotilaa ei yleensä mitata. Uskotaan saavutetun parempaa, kun reformi on tehty. Suuret koulutusreformit tapahtuvat tavallisesti silloin, kun yhteiskunnan yleisissä tavoitteissa ja arvostuksissa tapahtuu voimakkaita muutoksia.

Reformien tueksi tarvitaan uusia ajattelutapoja, arvostuksia ja tulevaisuusvisioita, joita syntyy ympäröivän yhteiskunnan ajauduttua kriisiin (ks. esim. Lampinen ym. 1982). Vähempikin riittää: uskomus kriisistä tai ajatus kriisin välttämisestä riittää reformin käynnistämiseen.

Reformeja siis pitää mitata, analysoida. Reformilla tulisi olla vaikutusta yhteiskuntaan ja yksilöön. Koulutuspoliittiset reformit tulee analysoida huolella jo siksi, että ne toteutetaan kansalaisilta kerätyillä verovaroilla. Kansalaisen tulee saada tietää varojensa käytön hyödyllisyys ja merkityksellisyys. Koulutusreformin yhteiskunnallista vaikuttavuutta analysoidessa on tarpeen kohdistaa huomio koko yhteiskuntaan, yksilön elämänpyrkimyksiin, koulutuspyrkimyksiin sekä ympäröivän todellisuuden tarpeisiin, työelämän tarpeisiin, instituutioiden kehitykseen ja institutionaalsiin mekanismeihin (ks. esim. Väärälä 1999).

Kelpo-hanke, tai virallisemmin sanottuna tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta, sai voimansa kuntien ja valtion virkamiesten käsityksestä, että perusopetuksessa tarvitaan reformia. Muutostarvetta nähtiin erityisesti perusopetuksen oppilaille osoitetussa luokkamuoitoisessa erityisopetuksessa, sen eri muunnelmissa ja toki koko perusopetuksen laadussa. Laatu on asia, josta nykypäivänä puhutaan, laadusta pitää puhua. Laadusta ei voi olla eri mieltä, sen tulee olla hyvää, huonoa laatua ei siedetä. Perusopetuksen laatu on pulmallinen, koska laatu voi olla vain suuntaa-antava tavoiteltava olotila. Pysyvää hyvää laatua ei ole, sillä ajan kuluessa käsitys hyvästä muuttuu. On epätodennäköistä, että tarve perusopetuksen reformiin olisi tullut objekteilta ja oheisobjekteilta, oppilailta ja vanhemmilta – tai toisin muotoillen subjekteilta, jotka mahdollisesti olivat havainneet perusopetuksen ja erityisopetuksen reformin välttämättömyyden. Oppilaat harvoin kaipaavat reformeja, enemmänkin pysyvyyttä.

Reformitarve heräsi siis viranomaisissa ja koulutuspolitiikoissa. Tästä saivat alkunsa Kelpo-hanke, kehittämistoiminta, sen rahoitus, koulutus ja hankeorganisaatio sekä arviointi, joka on reformissa olennaisen tärkeä.

5.2 Reformin arvioiminen

Kuten edellä todettiin, reformi tarvitsee arvioinnin. Sen voi tehdä jälkikäteen. Arvioidaan uudistuksen jälkeistä todellisuutta, vaikuttavuutta ja muutosta. Muuttuiko mikään, ja jos, mikä? Muuttuiko paremmaksi vai heikommaksi vai jäikö kaikki ennalleen? Olivatko muutokset käytettyyn rahaan ja resursseihin nähden siedettäviä? Mitä rahalla ja toiminnalla saatiin aikaan?

Jälkikäteisarviointi edellyttäisi, että tiedetään lähtötilanne. Kelpo-hankkeen käynnistyessä suomalaisen peruskoulun tila tiedettiin erilaisten kansallisten ja kansainvälisten (ks. esim. Pisa 2006) tutkimusten ansiosta varsin hyvin. Suomessa tuotetaan uskomattoman paljon peruskoulua koskevaa tutkimusta, joten opettamisen, opiskelun ja oppimisen kan-

nalta peruskoulun tila jotakuinkin tunnetaan. Vahvaa koulutuspolitiikan tutkimusta taas on yllättävän vähän. Mikro- ja makrokoulutuspolitiikan osuuksia ja suhteita koulutuspolitiikkatutkimuksessa lienee syytä tarkastella vahvan tutkimuksen tuella (ks. esim. Ball 2006, 2007, 2010; Labaree 2007 ja Walford 1998). Kelpo-hanke oli koulutuspolitiikkaa niin mikro- kuin makrokoulutuspoliittisestakin näkökulmasta.

Kehittävä arviointi puolestaan oli hankkeen aikana tapahtuvaa vuoropuhelua hankkeen kanssa. Reforminaikainen arviointi on hyvä keino arvioida muutosprosessia. Kehittävään arviointiin kuuluu tiedeperustainen tapa tarkastella ilmiöitä, kehitteillä olevia ajatuksia ja konkreettisia toimenpiteitä, lisätä tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta sekä saada aikaan pysyviä ja perusteltavissa olevia muutoksia.

Kelpo-hankkeen kehittävässä arvioinnissa haastateltiin keskeiset toimijat, osallistujakuntien Kelpo-koordinaattorit. Tarkoituksena oli saada tietoa ja samalla kehittää käynnissä olevaa reformia, Kelpo-toimintaa. Haastattelut toimivat kiihdyttiminä ja hiivana reformiprosessissa.

5.3 Kelpo kuntakoordinaattorit

Kuntien hankekoordinaattorit tulivat Kelpo-toimintaan joko kuntiensä opetustoimen määrääminä tai itse hakeutumalla. Tehtävän vastaanottaessaan he sitoutuivat kehittämään kokonaisvaltaisesti kuntiensä koulutointa, erityisinä painopisteinä erityisopetus ja sen mahdollinen uudelleenorganisointi sekä esi- ja perusopetuksen laadullinen kehittäminen. Koordinaattoreina he ottivat harteilleen institutionaalisen viitan, luopuivat tehtävän ajaksi yksityisyydestään mielipiteenmuodostajina ja keskustelijoina.

Ystävien ja tuttavien kanssa käytävä arkikeskustelu on vuorovaikutuksen ensisijainen muoto, institutionaalinen vuorovaikutus taas on jotakin muuta (ks. esim. Heritage 1996). Arkikeskustelu on institutionaalista monimuotoisempaa. Institutionaalisessa roolissa luovutaan keskustelun välittömästä vuorovaikutteisesta ja pyritään vaikuttamaan muihin institutionaalisen viitan kantajiin oman roolin ja rooliodotusten mukaisesti (ks. esim. Ruusuvuori ym. 2001). Kelpo-koordinaattorit edustivat omaa kouluaan, kuntainstituutiota ja valtiollista instituutiota. He ottivat kantaa asioihin ja omaksuivat tietoa, jota heille annettiin välitettäväksi. Opetushallituksen järjestämä koulutus Kelpo-hankkeiden aikana oli manipulatiivinen väline reformikehittelyssä. Koordinaattorit välittivät ja muokkasivat koulutuksessa saamaansa tietoa eri tavoin omien kuntiensä ja kuntayhtymiensä tarpeisiin. He olivat agentteja ja reforminvälittäjiä.

5.4 Aineiston keruu ja analyysimenetelmä

Kehittävän arvioinnin aineistonkeruu- ja tulkintamenetelmäksi valittiin laadullinen asennetutkimus. Haastatteluaineisto hankittiin asennevääntämällä. Kelpo-ensimmäisen (2008, 2009) ja toisen aallon (2009 ja 2010) hankekoordinaattoreille tehtiin ryhmähaastatteluja heidän yhteisissä alueellisissa koulutustilaisuuksissaan, jotka OPH järjesti. Haastateltavat edustivat kaikkia mukana olevia kuntia sekä yksityisiä kouluja (13). Haastattelut äänitettiin ja myöhemmin litteroitiin. Haastattelujen analysoinnin jälkeen koordinaattoreille annettiin käyttötietoa niiden ydinaineesta.

Laadullinen tutkimustraditio, johon myös laadullinen asennetutkimus kuuluu, kattaa lukuisia metodisia aineistonkeruu- ja analyysiratkaisuja (ks. esim. Flick 2009; Silverman 2010). Laadullinen asennetutkimus on lähestymismetodi, johon kuuluu sekä teoreettisia oletuksia että käytännön menetelmiä. Sen avulla pyritään selvittämään, erittelemään

ja tulkitsemaan, mitä ihmiset oikeastaan arvottavat kommentoidessaan heille esitettyjä asioita ja kiistakysymyksiä. Tutkijaa kiinnostaa myös, miten ja millä ehdoilla, minkälaisista rooleista tai mistä asemasta käsin asioita arvotetaan ja mihin kaikkeen arvottaminen liittyy. Laadullisen asennetutkimuksen lähtökohdat ovat osin samoja kuin retorisessa diskurssianalyysissä. Niille on yhteistä kiinnostus argumentaatioon ja sen analysoimiseen sekä argumentaation tulkitseminen asiayhteydessään (ks. esim. Vesala & Rantanen 2007; Hilasvuori & Rantanen 2000).

Haastattelujen lähtökohtana oli, että asenteella on yksilön ammatillisesta ja tehtäväkohtaista toimintaa ohjaava merkitys. Asenne ilmenee siten myös haastateltavien retoriikassa ja argumentaatioissa siinä, miten he haastattelutilanteissa perustelevat suhdettaan yhteiskunnan koulutusta ohjaaviin ilmiöihin, oman kunnan ja koulujen toimintaan, opetuksen ja opiskelun toimintatapoihin, muotoihin ja sisältöihin, opetussuunnitelmiin, yhteisöjen toimivuuteen sekä koulutuspolitiikan asettamiin reunaehtoihin. Asenne on mielekäs käsite tarkasteltaessa haastateltavien koordinaattorien tehtävään liittyvää puhetta ja argumentaatiota. Niistä voidaan tehdä päätelmiä siitä, kuinka henkilö ymmärtää toimintansa eli miten hän jäsentää koordinaattorin tehtävänsä ja työn vaikuttavuuden. Käytetyn ryhmähaastattelun etuna on, että siinä tutkijoiden esittämiin kiistanalaisiin väittämiin otti kantaa ja argumentoi suurehko joukko koordinaattoreita, samassa tilanteessa olevia henkilöitä, jotka kukin keskinäisellä vuorovaikutuksellaan kartuttivat ja rikastuttivat puhetta ja tutkimusaineistoa.

Haastatteluissa tutkijat esittivät väittämät yksi kerrallaan, ja haastateltavat ottivat keskinäisessä keskustelussa niihin kantaa ja tuottivat argumentoivaa puhetta. Väittämät oli kirjoitettu paperille, joka oli koko väittämäkohtaisen haastatteluajan vastaajien nähtävänä. Kun vastaajat eivät enää tuottaneet esitettyyn väittämään uusia tai olennaisia kannanottoja, siirryttiin seuraavaan. Tutkijat siis esittivät väittämän haastateltaville sekä suullisesti että kirjallisesti, mutta eivät itse osallistuneet keskusteluun lisäkysymyksillä tai omilla kannanotoillaan. Tässä haastattelumetodissa haastattelijalla on ”aktiivinen kuuntelija” eikä pyri vaikuttamaan haastateltavien mielipiteisiin eikä heidän argumentaatioonsa.

Haastateltaville koordinaattoreille kerrottiin aluksi haastattelun toimintaperiaatteet, haastatteluun liittyvät argumentaatio-odotukset, aineiston analyysi- ja tulkintaperiaatteet sekä heille annettavan tulkitun aineiston käyttömahdollisuudet kunta- ja aluekohtaisessa kehittämistyössä. Haastattelut äänitettiin, litteroitiin ja analysoitiin sekä väittämäkohtaisesti että koko aineiston osalta.

5.5 Perusteltua puhetta

Seuraavassa on tulkittu koordinaattorien keskeisiä argumentteja valtakunnallisesta erityisopetuksen reformista. Analyysissa on olennaista tarkastella argumentaatiota kontekstissaan, reformi-instrumenttina. Koordinaattorithan olivat tehtävässään reformin toimijoita ja -välittäjiä.

Pienenä kertauksena: Reformi perustui koulutuspoliittiseen uudistusvaatimukseen, hallitusohjelman toimenpanoon, poliittisiin asiakirjoihin (OPM:n työryhmäraportti, kansainväliset raportit), valtakunnallisiin tilastotietoihin sekä kunnista nousseisiin erityisopetuksen muutospyrkimyksiin. Reformiajatuksia pidettiin liikkeessä koko valtakunnan kattavalla koulutuksella ja kuntiin osoitetuilla opetusministeriön hallinnonalaan kuuluvilla resursseilla. Valtakunnallisesti reformiin käytettiin poikkeuksellisen paljon resursseja. Reformituloksia vakiinnutettiin normisäännöksillä, lakimuutoksilla ja opetussuunnitelman perusteiden osittaisella muutoksella. On muistettava, että pitkäaikaistuloksia ei vielä

tiedetä. Ehkä vasta vuosien päästä selviää, kuinka hyvin vuonna 2007 alkanut reformi tukee oppilaiden opiskelua ja oppimista. Voidaan aiheellisesti kysyä, milloin ja miten oppilas ja hänen vanhempansa tulevat tietoisiksi opetusta ja koulua koskevasta uudistuksesta, ja mitä uudistus toi tullessaan – millä tavoin opetuksen, opiskelun ja oppimisen tila on nyt parempi ja laadukkaampi?

Reformissa uskottiin kuntakoordinaattorien mahdollisuuksiin tutustuttaa kuntien opetustoimesta vastaavat virkamiehet sekä kuntien koulujen rehtorit ja opettajat haluttuihin uudistuksiin. Myös yksityisten koulujen ylläpitäjät olivat omien koordinaattoriensa välityksellä mukana.

Reformiagentin tehtävä on siitä kiusallinen, että perustavanlaatuisissa uudistuksissa agentin oma usko niiden hyödyllisyyteen tai järkevyyteen voi horjua. Agentti saattaa myös itse vastustaa uudistusta. Hänen tehtävässä saamansa etuudet useimmiten kuitenkin murtavat vastustuksen, ja hän alkaa nähdä toimintansa kohteina olevissa instituutioissa ja henkilöissä vastarintaa. Näin tässäkin tapauksessa: kuntakoordinaattorien omaksuttua koulutuksen myötävaikutuksella reformin keskeiset tavoitteet heidän argumentaatioissaan saattoi kuulla koulujen ja opettajien reformia vastustavan kannan. Agentit kokivat uudistuspyrkimyksen ennen pitkää tavoittelemisen arvoiseksi, mutta nyt koulut ja opettajat vastustivat uudistusta. Mitä lähempänä agentti oli Opetusvirastoa, sitä enemmän argumentaatioissa oli rehtori- ja opettajakielteisyyttä. Mikäli taas agentti oli koulun työntekijä, hän piti Opetusviraston jäykkyyttä uudistusta jarruttavana tekijänä.

Argumentaatiot poikkesivat toisistaan varsin paljon sen suhteen, millaista kuntaa tai kuntayhtymää agentti edusti. Myös agenttien valta-asemat vaihtelivat suuresti. Suurten kuntien kokopäivätoimisten agenttien valta ja mahdollisuudet olivat aivan erilaiset kuin oman toimen ohella tehtävänsä hoitavilla pienten kuntien agenteilla. Kaikissa tapauksissa he kuitenkin argumentoivat oman asemansa kohtuullisen tai jopa hyvin merkittäväksi. Reformin toteuttamiseen käytettävät resurssit vaihtelivat melkoisesti, muutamasta tuhannesta eurosta satoihin tuhansiin euroihin koko reformikauden aikana. Tästä tuli koordinaattorien retoriikassa eräs merkittävä aihe eli tiivistetysti: riittääkö raha uudistuksen läpiviemiseen omassa kunnassa, ja pitäisikö rahoituksen olla pysyvämpää eikä vain väliaikaista projektirahoitusta?

Koordinaattorien argumentaatioissa kuului tasaisen varmana ajatus erityisopetuksen senhetkisen tilanteen vakaudesta. Tiedostettiin, että erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on kasvanut, mutta agenttien argumentaatioissa sille löytyi perusteita; erityisopetuksen lisääntyminen ei ollut erityisen huolestuttavaa, erityisopetukseen oli tarvetta, se turvasi oppilaiden opiskelumahdollisuuden. Agenttien argumentaatioissa ymmärrettiin, että perusopetusta ja sen erityisopetusta tulee kehittää, reformoida. Alkanut Kelpo-kehittämistoiminta argumentoitiin tärkeäksi valtakunnalliseksi reformiksi ja myös kuntien opetustoimen uskottiin olevan aidosti uudistuksen takana ja tukevan sitä. Pelkona oli, että koulujen taholta tultaisiin kohtaamaan voimakastakin vastustusta.

Kehittämishankkeen alkuvaiheessa – syksyllä 2008 ja vielä keväällä 2009 – agenttien argumentaatioissa ilmeni epävarmuutta siitä, mitä reformilla oikeastaan tavoitellaan. Retoriikassa oli ajatus säästötoimista ja suurenevista opetusryhmistä, erityisopetuksen alajosta, ja myös siitä, ettei reformi voi tuoda mitään olennaista muutosta, pelkkää puhetta ja koulutusta. Lainsäädännön ja opetussuunnitelman uudistuksesta oli vain huhunomainen tieto, mutta ei varmuutta siitä, millaisia nämä uudistukset olisivat sisällöltään. Tässä kohtaa retoriikassa ilmeni turhautuneisuutta, joka kohdistui viranomaistoimintaan ja lainvalmisteluun: Suoritetaanko reformi väärässä järjestyksessä? Olisiko ollut mielekkäämpää ensin säätää lait ja uudistaa opetussuunnitelman perusteet ja vasta sen jälkeen kouluttaa kunnat ja koulut reformipyrkimysten mukaisesti? Muuttuuko mikään, jos normit eivät

tue reformipyrkimystä? Reformiin liittynyt koordinaattorien koulutus ja yhteiset alueelliset tapaamiset argumentoitiin erityisen myönteiseksi ja hyödylliseksi. Ilman kattavaa koulutusta reformi tuskin olisi edennyt alkua pidemmälle vaan olisi jäänyt torsoksi.

Myöhemmissä haastatteluissa 2009 ja 2010 koordinaattorien argumentaation reformimyönteisyys oli vahvempaa. Koulutus, yhteiset tapaamiset, luettu asiatieto sekä kehittävässä arvioinnissa saatu tieto ja taito olivat kypsyttäneet koordinaattorit viemään reformia kuntiin ja kouluihin. Useimmat kuntakoordinaattorit olivat omaksuneet ammatillisen otteen reformiagentin tehtävässä. He järjestivät koulutusta, kouluttivat kuntiensa koulujen rehtoreita ja opettajia sekä tuottivat kuntiensa opetustoimelle uusia opetuksen kuntasuunnitelmia. He osallistuivat myös koulujen opetussuunnitelmatyön ohjaukseen. Reformi edistyi ja syveni yleisestä keskustelusta varsinaiseen muutostyöhön ja muutoksen vakiinnuttamiseen. Alkuvaiheen hämmennyksestä reformiagentin tehtävä selkeytyi, ja muutostyö saavutti koulut ja opettajat.

Eräiden alueiden agenttien retoriikassa suurimpina huolenaiheina olivat oman alueen taloudellinen tilanne, koulujen lakkauttaminen, kuntien lakkauttaminen sekä kuntien yhdistäminen. Näiden suurten muutosten näkökulmasta Kelpo-kehittämistoiminta nähtiin varsin mitättömänä reformina. Suomessa kunnat ja koulut ovat hyvin eriarvoisessa asemassa, vaikka arkikielessä käytetäänkin yhtenäistä kunta- ja koulukäsitettä. Siksi kuntien ja koulujen erityisiä tarpeita ja muutostarpeita on tarkasteltava ja analysoitava eri perustein. Kunnat ja niiden koulujen toimintaedellytykset ja kehittämistarpeet ovat yksinkertaisesti erilaiset. Valtakuntaa ei voi tarkastella yksien silmälasien läpi. Tässä suhteessa kunta- ja aluekohtaiset agentit sekä aluekohtaiset koulutustapaamiset olivat reformiajossa oivallinen ajatus. Eräs argumenteissa alueellista eriarvoisuutta korostanut seikka oli oppilaan oppilashuoltopalvelujen saanti. Oppilashuollon toimivuus on yksi reformin kantavista periaatteista. Kuitenkin suuressa osassa Suomen kuntia ja kouluja on lähes toivotonta saada koulupsykologin, kouluterveydenhuollon ja osin myös ammattitaitoisten koulun sosiaalityöntekijöiden palveluja. Vaikka oppilaalla on oikeus näihin palveluihin, niitä ja niiden tarjoajia ei ole tarvetta vastaavasti saatavilla. Opettajat ja rehtori kantavat suurimman vastuun silloinkin, kun oppilas tarvitsisi yksilöidympää ja jonkin muun ammattilaisen tukea.

Kelpo-kehittämishanke toi reformipuheeseen eräitä uusia kielenkäyttötapoja. Puhuttiin tuen kolmiportaisuudesta – yleinen, tehostettu ja erityinen tuki – sekä siihen liittyvästä pedagogisesta arviosta ja pedagogisesta selvityksestä. Tämä terminologia aiheutti argumentaatioon hämmennystä. Missä ovat oppilaat? Kolmiportaisuutta ei ole eikä voikaan olla koulutyöskentelyssä, sillä opiskelu ja opiskelun tuki eivät toimi portaittain. Koulu ei ole porraskäytävä. Milloin oikea-aikainen apu kohtaa oppilaan? Miten ja millaista tukea ja apua oppilaat tulevat samaan reformin jälkeen? Katoavatko pienryhmät, lisääntyykö integraatio, mitä inkluusio tuo tullessaan, jaksavatko opettajat, mitä tämä kaikki maksaa?

Kieli on olennainen reformipoliittinen väline, sillä monet asiat elävät kielessä. Kielessä tapahtuva muutos on yksinkertaista; vaihdetaan sanoja ja muutos on tapahtunut. Muutuu-tuuko todellisuus, kun termejä vaihdetaan? Tällaiset kysymykset olivat haastateltavien argumentaatioissa keskeisellä sijalla. Kysymykset sisälsivät vahvan reformia arvottavan asiasisältövaatimuksen. Mistä saadaan lihaa luiden ympärille eli mistä saadaan kielipeliin sisältöä, joka kumpuaa oppilaiden, perheiden ja koulujen todellisuudesta? Haastattelutilanteissa on myös kysymys kielestä ja sen todellisuutta kuvaavasta ja arvottavasta luonteesta. Väittämällä väitetään, ja haastateltava argumentoi niihin sisällön kokemastaan ja kuvittelemastaan todellisuudesta. Ryhmähaastattelussa arvottaminen syvenee ja kieli saa todellisuutta paremmin kuvaavan sisällön.

Lähikouluperiaate oli yksi reformin kulmakivistä. Kaikilla oppilailla olisi oikeus opiskella itseä lähinnä olevassa ns. omassa koulussa. Agenttien argumentaatiossa tämä periaate hyväksyttiin varsin kattavasti. Kuitenkin väittämä oikeudesta lähikouluun herätti epäilyjä lähikoulun mahdollisuuksista tarjota kaikille oppilaille yksilön kannalta laadukasta opetusta. Voiko lähikoulu tarjota laadukasta opetusta oppilaille, jolla on erityisiä taitoja ja lahjakkuusalueita? Entä oppilaat, joilla on vammaisuutensa takia erityistarpeita? Tai joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi? Löytyvätkö lähikoulusta näille oppilasryhmille riittävät mahdollisuudet laadukkaaseen opetukseen ja tukeen? Pitäisikö olla riittävästi vapautta valita oppilaan tarpeen mukainen koulu, jossa tarvittavat tukipalvelut, oppilashuolto ja opetuspalvelut ovat saatavilla? Nähtiin olevan tärkeää, että kaikki koulut ovat laadukkaita, mutta jotkut koulut olisivat kaikesta huolimatta laadukkaampia kuin toiset.

Agenttien argumentaatiossa eli kuitenkin vahva usko lähikoulun mahdollisuuksiin. Kehittämällä kouluja saavat ehkä aikaisempaa useammat oppilaat tarvitsemansa tuen omassa koulussaan. Tällöin vähenee tarve siirtää oppilaita erityisopetukseen tai erityisen tuen ryhmiin. Oppilas saisi oikea-aikaisemman ja riittävän tuen. Tämä kuitenkin edellyttäisi, että nykyisiä erityisopetusresursseja käytettäisiin tehokkaammin ja oppilashuollollisia toimenpiteitä tehostettaisiin. Koulujen kokonaisopettajaresursseja pitäisi myös käyttää entistä tehokkaammin. Kysyttiin, mitä laatu tulisi olemaan? Nähtiin, että se realisoituisi reformin vakiinnuttamisvaiheessa, ehkä vuosien päästä. Kirjattiinpa laki, opetussuunnitelman perusteet ja koulujen opetussuunnitelmat millaisiksi tahansa, määrittävät oppilaan, perheiden, koulujen, kuntien ja yhteiskunnan todellisuus sekä muutokset näissä instituutioissa sen, millaista laatua ja millaisia palveluja eri kunnissa, alueilla ja kouluissa tulee olemaan tarjolla ja miten tehokkaasti ne hyödyttävät koulussa opiskelevaa oppilasta.

Eräs agenttien retoriikasta löytyvä keskeinen idea tai konkreettinen toiminta on opettajien välinen ja moniammatillinen yhteistyö. Samanaikaisopetus sai argumentaatiossa oman arvonsa. Samanaikaisopetus on peruskoulun alkuaikojen oivallus, joka oli lepotilassa kolmisenkymmentä vuotta mutta joka noteerataan nyt yhdeksi huomionarvoiseksi opetustavaksi. Samanaikaisopetuksen nähdään olevan hyvä ja kelpo väline, joka tehostaa opetusta, parantaa opiskelutuloksia ja vähentää häiriökäyttäytymistä (ks. esim. Ahtiainen ym. 2011).

Reformiaagenttien argumentaatiossa ei siis ratkaista, miten asioiden tulee ehdottomasti olla, mutta retoriikasta on löydettävissä pyrkimys parempaan. Argumentaatio myös kertoo, että mukana toiminnassa pysyneet agentit haluavat tukea valtakunnallista reformia ja viedä niin erityisopetuksen strategiatyöryhmän uudistusajatuksia kuin koulutuksen aikana tulleita ideoita kuntiin ja kouluihin. Työn nähtiin olevan vaivalloista mutta hyödyllistä.

5.6 Pohdintaa

Reformit muuttavat jotakin olevaa tilaa joko huonompaan tai parempaan. Voi myös olla niin, että reformina pidetty ei vaikuta todellisuuteen mitenkään. Tässä Kelpoksi nimetyssä reformissa oli paljon pelissä: rahaa, asiantuntemusta, virkamiehiä, lainvalmistelijoita, instituutioita, kouluttajia, tutkijoita, koordinaattoreita ja unelmia. Haluttiin tehdä parempi ja laadukkaampi lähikoulu. Tavoitteena, unelmana, oli tasa-arvoisempi koulu ja toimiva inklusio; koulu, jossa jokainen oppilas saa nopeasti ja oikea-aikaisesti opiskeluun tarvitsemansa tuen, tulee hyväksytyksi kouluyhteisön jäsenenä ja voi turvallisesti suorittaa koko peruskoulun. Koulutuspolitiikan ja historian tutkijoiden työskäly on selvittää, syntyikö sellainen koulu. Joka tapauksessa uskotaan, että myönteinen muutos tapahtui.

Reformiaagentit eli kuntien koordinaattorit sitoutuivat argumenteissaan viemään kun-
nissa ja kouluilla uudistusta eteenpäin. He kirjoittivat uusia suunnitelmia, kouluttivat
 muita ja kouluttautuivat itse. Heistä tuli tärkeitä henkilöitä. Reformiaagenttiorganisaatio
 toimi vähintään tyydyttävästi, usein erinomaisesti. Agenttiverkosto muodostui merkittä-
 väksi koulujen uudistuspyrkimyksissä. Verkostolla on tietoa ja taitoa toteuttaa koulutuspö-
 liittisesti merkittäviä asioita. Tätä agenttiverkostoa voisi verrata peruskoulun alkuvaiheiden
 lääninkouluttaja- tai lääninohjaajaverkostoon. Paljon tietävät vievät tietoa ja taitoa sinne,
 missä sitä tarvitaan.

Niin reformiaagentit kuin koulujen opettajatkin jäävät odottamaan reformin merkitystä
 oppilaiden opiskelulle. Muuttuuko arkisessa aherruksessa mikään, ja jos muuttuu, mikä?

6 Hyvän työn toimintamallit

6.1 Hyvän työn käsite

Hyväksi työksi voidaan kutsua toimintaa, joka on samanaikaisesti laadukasta, yhteiskunnan tarpeisiin reagoivaa ja henkilökohtaisesti merkityksellistä (Gardner 2002). Olosuhteet eivät työntekijän kannalta aina ole ihanteellisia, mutta monet kokevat hyvän työn erottuvan juuri tilanteen ollessa haastava. Fischmanin ja Gardnerin haastattelututkimuksessa eri aloilla työskentelevät ihmiset mainitsivat ammatillisiksi esikuvikseen sinnikkäitä, luovia ja asialleen omistautuneita työntekijöitä, jotka osoittivat hyvän työn olevan mahdollista ympäristön esteistä huolimatta ja jotka venyttivät luovalla tavalla oman ammattinsa rajoja päästäkseen henkilökohtaisesti ja yhteiskunnallisesti merkityksellisiin lopputuloksiin (Seider, Davis & Gardner 2007).

Howard Gardner kehottaa miettimään, millainen maailma olisi, jos kaikki tekisivät työtään samalla tavalla kuin minä itse (Gardner ym. 2003). Hyvää työtä voi tarkastella myös työssä jaksamisen näkökulmasta: Miksi jotkut ihmiset näyttävät saavan vain lisää voimaa uusista haasteista hankalissa olosuhteissa, kun taas toiset väsyvät vähäisemmänkin paineen alla? Millaisilla keinoilla työssä jaksamista voitaisiin edistää muuttuvassa tilanteessa?

Kun Erityisopetuksen strategiaa alettiin vuonna 2008 toteuttaa yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan puitteissa, oltiin tilanteessa, jossa eri ammattikuntien välisten rajojen oli liikuttava. Näin oli mahdollisuus alkaa kehittää luovia toimintatapoja, joiden tavoitteena on jokaisen oppilaan arjen parantaminen. Monet työntekijät ovat tällaisissa tilanteissa hyvin innostuneita ja kehittävät työtään voimakkaasti. On kuitenkin myös monia, jotka kokevat muutoksen raskaaksi ja tarvitsevat tukea siitä selviytyäkseen.

Yksi tapa edistää hyvän työn tekemisen mahdollisuuksia on koota ja levittää tietoa toimivista ratkaisuista, joita luovat työntekijät ovat kehittäneet tai soveltaneet paikallisiin oloihin erilaisissa työskentely-ympäristöissä eri puolilla Suomea. Tämä kuului myös yhtenä osana toimeksiantoon, jonka Koulutuksen arviointikeskus sai opetus- ja kulttuuriministeriöltä.

Kelpo-kehittämistoiminta on tarjonnut ainutlaatuisen mahdollisuuden päästä tarkastelemaan järjestelmällisesti kaikkea sitä hyvää työtä, jota kehittämistoimintaan osallistuvissa sadoissa kunnissa ja kouluissa on tehty oppilaiden tukemiseksi. Nyt, uudistuneen perusopetuslain astuttua voimaan, kehittämistoiminnan tuloksena syntyneiden tukikäytänteiden tulisi siirtyä arjen käytännöiksi myös niissä kouluissa, joissa kehittämistyöhön ei vielä käytännön tasolla ole ryhdytty. Käytänteiden levittämiseksi on muun muassa perustettu eri puolilla Suomea toimivia tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkostoja. Lisäksi Koulutuksen arviointikeskus on kehittävän arvioijan roolissa toimiessaan kerännyt esi-

merkkejä tukikäytänteistä erilaisissa ympäristöissä ja koonnut niitä erilaisiin taustamateriaaleihin kytkettyinä verkkosivustolle, jossa ne ovat kaikkien kiinnostuneiden luettavissa (<http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/>).

6.2 Tutkimusnäyttö kokemustiedon tukena

Hyvän työn käsite perustuu ennen kaikkea yksilön omaan kokemukseen laadukkaasta, vastuullisesta ja henkilökohtaisesti merkityksellisestä työstä. Käytäntöjen vaikuttavuudesta on muualla maailmassa alettu vaatia myös objektiivisempaa, tiukemmat kriteerit täyttävää tutkimusnäyttöä erityisesti terveydenhuollossa, mutta myös koulutuslallalla. Suomessa lääkärit ovat julkaisseet näyttöön perustuvia Käypä hoito -suosituksia jo toistakymmentä vuotta (Pasternack & Raivio 2004). Tutkimus- tai arviointitietoa sisältäviä hyvän työn suosituksia tehdään nykyään myös sosiaallalla (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos) ja psykologiassa (Vainikainen 2009). Sosiaallalla ja psykologiassa – ja kasvatustieteessäkin muualla maailmassa (esim. Biesta 2007) – on kuitenkin havaittu, ettei lääketieteen historiasta juontavia tutkimustiedon laatuvaatimuksia voida suoraan soveltaa muille aloille. Kriittisimmissäkin huomioissa on silti yleensä korostettu, että kokemukseen perustuvat arviot työtapojen hyödyllisyydestä vaativat rinnalleen myös tieteellisempää pohjatietoa, ja keskustelu koskee lähinnä menetelmiä, joilla tutkimustietoa tuotetaan.

Tutkimusperustan kytkeminen käytännön toimintamalleihin on tärkeää Suomessakin, vaikka koulun tuloksellisuutta ei täällä tarkastella samoin kriteerein kuin monissa muissa maissa. Tieto leviää nykyään nopeasti etenkin verkon välityksellä. Opettajien ja oppilaiden vanhempienkin on helppo lukea ja jakaa tietoa erilaisista työskentelymenetelmistä – oikeasti hyvistä käytänteistä mutta myös sellaisista, joille ei välttämättä ole hyviä perusteita. Kytkemällä tutkimustieto käytäntöön pyritään ohjaamaan koulun henkilökuntaa valitsemaan sellaisia menetelmiä, joilla on tutkitusti merkitystä lasten oppimisen tai hyvinvoinnin edistämässä. Kun tieto on verkkosivustolla vapaasti kaikkien luettavissa, opettajat voivat hyödyntää sitä myös kertoessaan vanhemmille, miten lasten oppimista voidaan tukea.

Koulutuksen arviointikeskus on yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaa, Kelpoa, arvioidessaan koonnut osallistujakunnilta tietoa toimiviksi osoittautuneista Erityisopetuksen strategian ja uuden perusopetuslain mukaisista käytänteistä. Käytänteiden soveltuvuus laajemmin levitettäväksi hyvän työn toimintamalleiksi on pyritty varmistamaan kytkemällä ne tieteellisen tiedon kautta muotoiltuun perustaan, joka tukee kokemuspohjaista tietoa niiden toimivuudesta.

6.3 Hyvän työn toimintamallien kerääminen

Hyvän työn toimintamalleja alettiin haarukoida kuntien kehittämistoiminnassa tuottamista hankedokumenteista sekä alueellisten koulutusten yhteydessä käydyistä keskusteluista kuntien edustajien kanssa. Yhteistyötä tehtiin myös Kelpo-koulutukset järjestäneen Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen kanssa.

Tiedossa olevia toimintamalleja ryhmiteltiin ensin alustaviin luokkiin, jotka arvioitiin Erityisopetuksen strategian ja tutkimustiedon pohjalta olennaisiksi uudessa opetuksen tuen järjestelmässä. Toimintamallien valintakriteerit olivat alkuvaiheessa melko väljät: tavoitteena oli kerätä käytänteitä, jotka tuovat jotakin lisää, eli uudenlaisia tai hyväksi koettuja opettajien yhteistyökäytäntöjä, perusopetuksen ja yleisen tuen laadukkaita käytäntöjä, joustavia opetusjärjestelyjä, tukiopetus-, samanaikaisopetus-, läksy-, koe- ja nivellyskäytäntöjä, materiaaleja, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä käytäntöjä

tai hallinnollisia hyviä käytäntöjä. Käytänteiden piti tuoda parannusta oppilaan ja myös opettajan arkeen, eivätkä ne saaneet olla ristiriidassa perusopetuslain, opetussuunnitelman perusteiden, perusopetuksen laatukriteerien tai aihetta koskevien tutkimustulosten kanssa.

Seuraavaksi dokumenttien, keskustelujen ja kouluttajan vinkkien perusteella valituista toimintamalleista pyydettiin systemaattisemmat kuvaukset. Tätä varten kehitettiin hyvien käytäntöjen kuvauslomake (ks. liite, s. 71). Siinä tuli kertoa muun muassa toimintamallin mahdollisesta teoriapohjasta, sen käytännön ilmenemismuodoista ja levittämisen edellytyksistä. Tällaisia kuvauksia pyydettiin kesän 2009 aikana yhteensä 31 kunnalta, joista 22 lähetti kirjoituksensa joko yhdestä tai useammasta toimintamallista. Erillisiä toimintamallien kuvauksia saatiin yhteensä 28, ja osaan niistä oli kirjattu useampiakin käytäntöjä. Myöhemmin toimintamallikuvauksia pyydettiin vielä useista kunnista ja kouluista, jotka eivät olleet alkuperäisten 31:n joukossa, sillä niiden toiminnasta saatiin tarkempia tietoja vasta hankkeen myöhemmässä vaiheessa.

6.4 Toimintamallikuvausten jäsentäminen ja kytkeminen tieteelliseen taustatietoon

Toimintamallien kuvauksiin perehdyttäessä kävi selvästi ilmi, että samoilla käsitteillä viitataan eri paikoissa sisällöllisesti erilaisiin toimintatapoihin. Jotta toimintamalleja voitaisiin järjestelmällisesti levittää, käsitteet olisi vakiinnutettava niin, että yhteinen keskustelu tulee mahdolliseksi. Toimintamallien kuvaamisen kannalta tämä tarkoitti sitä, että alussa tehdystä luokituksesta oli joustettava ja oli määriteltävä uudelleen kategorioita, jotka kuvaavat täsmällisemmin pyydettyjen kuvausten todellista sisältöä. Hankkeen edetessä tämä luokittelu yhdistettiin systemaattiseen kuvaukseen koko uudesta tukijärjestelmästä. Pelkkien toimintamallien julkaisemiseen suunnitellusta verkkosivustosta alkoikin muodostua uuteen tukijärjestelmään yksityiskohtaisesti perehdyttävä ohjesivusto, jossa toimintamallikuvauksia käytetään havainnollistamaan erilaisia tuen järjestämistapoja. Sivustolle on koottu pohjatietoa uuden tukijärjestelmän keskeisistä prosesseista, menetelmistä ja yhteistyötavoista – tutkimustuloksia, teoreettista tietoa sekä perusopetuslain tulkintaa ja opetussuunnitelman perustetekstejä (ks. kuvio 12). Tukijärjestelmän sisältöön on linkitetty kuvauksia Kelpo-kehittämistoiminnan aikana kehitetyistä tai edelleen työstetyistä käytännön toimintamalleista eri puolilta Suomea. Tukijärjestelmään syvennyttään tarkemmin tämän raportin seuraavassa luvussa.

Opetuksen ja oppimisen tuki			
<div> Etusivu Koulu Koti Hallinto Tutkimus Lait ja säädäntö Käytännön esimerkit </div>			
<div> Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki Siirtymät Dokumentit </div>			
Prosessit: <ul style="list-style-type: none"> Tuen tarpeen arviointi <ul style="list-style-type: none"> Varhainen puuttuminen ja yleinen tuki Tehostettu tuki: <ul style="list-style-type: none"> Pedagoginen avio Erityinen tuki: <ul style="list-style-type: none"> Pedagoginen selvitys Oppimisen ja opetuksen suunnittelu <ul style="list-style-type: none"> Yleinen tuki Tehostettu tuki: <ul style="list-style-type: none"> Oppimissuunnitelma Erityinen tuki: HOJKS 	Menetelmät / Välineet: <ul style="list-style-type: none"> Eriyttäminen Joustavat ryhmittelyt Interventio-ohjelmat Tukiopetus Osa-aikainen ja kokoaikainen erityisopetus 	Yhteistyö, roolit ja <ul style="list-style-type: none"> Oppilas Vanhemmat ja huoltajat <ul style="list-style-type: none"> Kodin ja koulun yhteistyö Opettajat <ul style="list-style-type: none"> Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus Konsultointi Rehtori Muu henkilöstö 	oppilashuolto: <ul style="list-style-type: none"> Oppilashuolto <ul style="list-style-type: none"> Koulun tilanteen seuranta oppilas-, luokka- ja koulutasolla Tukijärjestelyiden koordinointi Ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen Tuen vaikuttavuuden arviointi

Kuvio 12. Opetuksen ja oppimisen tuen sivustonäkymä. Sivuston osoite: <http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/>

6.5 Miten hyvistä käytännöistä voidaan oppia?

Hyvien käytäntöjen työstämisen ja analyysin perusteella voidaan päätellä, että kehittäjiltä vaaditaan muutakin kuin kehittämistä. Ollakseen muillekin opiksi ei riitä, että toiminta on kiinnostavaa ja kehittäjät innostuneita. Kehittäjien on kyettävä asettumaan toimintansa ulkopuolelle, toisin sanoen heidän on ymmärrettävä ja oltava tietoisia siitä, mitä tekevät. Parasta on, jos he kykenevät esittämään toimintaansa ikään kuin kokoamalla pöydällä olevista osista palapeliä. Kuva alkaa hahmottua, kriittiset palat erottuvat. Tietoisuus on edellytyksenä sille, että he voivat itse arvioida toimintaansa ja siten tunnistaa käytäntönsä vahvat puolet, edellytykset, haasteet, ytimen ja levittämismahdollisuudet. Näin valituissa käytännöissä näyttää olevan.

Muiden toimintaan tutustumisesta ei kuitenkaan näytetä hyödyttävän, ellei myös tutustujalla ole ainakin alustavaa tietoisuutta omasta toiminnastaan. On kyettävä näkemään samanlaisuudet ja erilaisuudet, vertaamaan. Järkeviltä tuntuvat tavat, joissa ensimmäisen tutustumisen jälkeen on jonkin ajan kuluttua mahdollista palata ja katsoa uudelleen sekä esittää kysymyksiä. Vastavuoroiset vierailut voisivat syventää tietoa molemmin puolin.

Tietoisuus omasta toiminnasta on edellytyksenä myös toiminnan jatkumiselle ja sitä tukee haastateltujen kehittäjien raportoima jatkuva kenttämuistiinpanojen tekeminen, toimintaa arvioiva keskustelu ja dokumentointi.

Response to intervention -mallin käytäntöjen kehittäjiä tutkittaessa on havaittu, että kehittäjät ovat sitoutuneita ja tyytyväisiä toimintaansa (Johnson ym. 2006). He ovat myös valmiita asettamaan käytäntönsä alttiiksi arvioinnille. Sama on voitu havaita työstettäessä kolmiportaisen tuen hyviä käytäntöjä. Huomionarvoista on, että myös kuvausten hatarat kohdat tuntuvat olevan yhteisiä. Kuvauksissa ei ole riittävästi kontekstuaalista tietoa päätöksenteosta, tulostavoitteista tai kustannuksista, joilla perustella niissä esitettyjä käytäntöjä edistävää politiikkaa.

7 Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen

Viimeaikaisissa koulutuspoliittisissa linjauksissa painotetaan varhaisen puuttumisen, lähikoulun ja inklusiivisuuden periaatteita. Ne näkyvät Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47) sekä osittain uudistetussa perusopetuslaissa (2010) ja uusituissa valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteissa (2010). Hyvin järjestetty ja toteutettu perusopetus lähikoulussa nähdään niissä oppilaan opiskelun ja oppimisen perustaksi. Mikäli oppilas tarvitsee henkilökohtaista tukea, hän on siihen oikeutettu, ja tuki rakennetaan yksilöllisen tarpeen mukaan. Tuen muodoista ja sen vahvuudesta käytetään yleiskäsitettä tai työnimeä *kolmiportainen (-vaiheinen) tuki*: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (ks. kuvio 8, s. 26).

Tarvittava ja oikea-aikainen tuki järjestetään koulussa systemaattiseen arvioinnin ja perusopetuslaissa tarkemmin määriteltyjen toimintatapojen perusteella. Oppilaasta tehty arvio tulee dokumentoida. Oppilaan opiskelua tukevassa arvioinnissa huomioidaan oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja toiminnan lisäksi myös oppimisympäristö sekä annettava opetus. Hyvän opiskeluympäristön ja tarvittavan tuen selvittämisessä on kiinnitettävä huomiota paitsi yksilöön myös koko koulun toimintaan, toimintakulttuuriin. Arvioinnissa ja tuen järjestämisessä on tärkeää, että koulussa vallitsee hyvä keskustelukulttuuri, työntekijät ovat ammattitaitoisia, vastuunjako on selkeä ja työ jakautuu tasaisesti.

Yleinen tuki ei edellytä erityistä muodollisuutta tai virallisia asiakirjoja. Se on tarkoitettu kaikille oppilaille tarpeen vaatiessa. Aikaisemmasta yleisopetus-erityisopetusjaottelusta poiketen uudistettu opetuslainsäädäntö sisältää niiden väliin sijoittuvan uuden tukikäsitteen *tehostettu tuki*, mikä tarkoittaa oppilaalle henkilökohtaisempaa ohjausta ja yksilöllisemmin suunnattua tukea. On oletettavaa, että oikea-aikainen tehostettu tuki saa oppilaan opiskelun riittävän sujuvaksi ja voi vähentää erityisen tuen päätöksiä, eli aiempia erityisopetukseen siirtopäätöksiä. Tehostettu tuki ei edellytä raskasta hallinnollista päätösmenettelyä, vaan on siis kevyempi muoto tuesta. Aiemmin erityisopetuspäätöksiin tarvittiin tutkimukseen perustuvat asiantuntijalausunnat esimerkiksi psykologilta, lääkäriltä tai sosiaalityöntekijältä. Näitä tutkimuksia ja lausuntoja tarvitaan edelleen eräissä tapauksissa, mutta opettajien pedagogisella asiantuntemuksella on tästedes huomattavasti enemmän painoarvoa tukipäätöksiä tehtäessä. Tehostetusta tuesta päättäminen pohjaa *pedagogiseen arvioon* ja tukijärjestelyt kirjataan oppimissuunnitelmaan, joka tarkistetaan ja päivitetään tarpeen mukaan.

Erityisen tuen päätöksen tueksi tehdään *pedagoginen selvitys*. Tukijärjestelyt kirjataan HOJKS:iin, joka ei ole enää hallinnollinen asiakirja vaan oppimissuunnitelman tavoin

käytännön apuväline tukijärjestelyjen organisointiin ja seurantaan. Kaikkia näitä tehtäessä kuullaan oppilasta ja vanhempia, ja edellytetään opettajien yhteistoimintaa. Tuen aloittaminen ja järjestely käsitellään moniammatillisesti oppilashuoltotyöryhmässä, joka myös seuraa suunnitelmien toteutumista.

Perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden mukainen toiminta ja oppilaan oikeusturva edellyttävät, että kouluissa uudella tavalla järjestetään opetus, opetetaan ja ollaan yhteistyössä oppilaiden huoltajien ja asiantuntijoiden kanssa. Oppilaan yksilölliset tarpeet ja oikea-aikainen tuki nousevat entistä keskeisemmiksi opetuksen järjestämisen periaatteiksi ja lähtökohdiksi.

7.1 Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen prosessit

7.1.1 Yleisen tuen vaihe: tuen tarpeen arviointi ja oppimisen suunnittelu

Osin uudistettu perusopetuslaki ja uudistetut valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet korostavat varhaisen puuttumisen merkitystä. Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan kahta asiaa: toisaalta pyritään tukemaan oppimista, kehitystä ja käyttäytymistä hyvissä ajoin ennen kouluikää varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksen aikana, toisaalta pyritään koko oppilaan kouluajan ajoissa havaitsemaan opiskeluun liittyvien vaikeuksien ennusmerkkejä ja tukemaan oppilasta riittävästi, jotta hän selviää opinnoistaan mahdollisimman hyvin eivätkä opiskelua tai kasvua haittaavat ongelmat paisu ylitsepääsemättömiksi.

Varhaisen puuttumisen toimintamallin toivotaan sekä tarkentavan että herkentävän kriteerejä, joilla oppilas pääsee tuen piiriin. Varhainen puuttuminen edellyttää, että varhaiskasvattajilla ja opettajilla on ammattitaitoa tunnistaa ja arvioida lapsen tai oppilaan yksilöllinen tuen tarve sekä ratkaista tavat, joilla häntä autetaan ja tuetaan. On olennaista, että huomio ei kohdistu vain oppilaaseen, hänen piirteisiinsä ja käyttäytymiseensä, vaan myös oppimisympäristöön, ryhmään ja opetustapaan. Havainnoitavana, tarkkailtavana ja arvioitavana on siten koko koulu, systeeminä, jota tulee uudistaa vastaamaan oppilaiden oppimistarpeita.

Normeissa painotetaan oppilaan tuen tarpeen pedagogista arviointia, silloin kun tämä tarve on ilmeinen. Arvioinnin tekevät pedagogiset asiantuntijat, käytännössä opettajat. Arviointi ei aina ole yksinkertaista ja selkeää. Se vaati asiantuntijuutta, perehtymistä oppilaan kokonaistilanteeseen sekä kollegiaalista keskustelua. Arvioinnissa tulee huomioida oppilaan kasvu ja kehitys, työskentely- ja opiskelutottumukset, henkilökohtaiset voimavarat, koulun toimintakulttuuri, opetusmenetelmät, oppilaan kotitausta ja monet muutkin oppilaan kasvuun liittyvät tekijät. Vaikka pedagoginen asiantuntijuusarvioinnissa ja tukiratkaisujen järjestämisessä korostuu, se ei estä käyttämästä muitakin asiantuntijoita, jotka voivat omalla toiminnallaan ja tietämyksellään tukea lapsen ja oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista. Edelleenkin hyvien tukikäytänteiden avuksi tarvitaan eräissä tapauksissa psykologien testejä ja lausuntoja, lääkäreiden tutkimusta ja lausuntoja sekä sosiaalityöntekijöiden työpanosta. Oppilashuolto, oppilashuoltotyöryhmät ja niihin liittyvä moniammatillinen yhteistyö tulee olemaan ratkaisevan tärkeää. Pedagoginen näkökulma vain laajentaa arviointiin käytettäviä voimavaroja.

Opettajien keskinäinen vuorovaikutus ja yhdessä toimiminen on tärkeää. Samanaikaisopetuksen eri muodot voisivat tuoda uusia kokonaisvaltaisempia mahdollisuuksia arvioida oppilaiden opiskelua ja oppimisympäristöjen toimivuutta. Usean opettajan havainnot oppilaasta ja oppimisympäristöstä antavat paremman perustan tukitarpepäätöksille. Monet silmät havainnoivat ehkä monipuolisemmin ympäristöä.

Yhteistyö kodin kanssa on välttämätöntä ja hyödyllistä. Oppilaan opiskelua tukee, jos kodin ja koulun välillä on saumaton yhteys, kunhan oppilaalle jää riittävä oman oppimisen hallinnan tunne (vrt. sähköisten reissuvihkojen pikkutarkka kontrolli). Oppilaan oma näkemys oppimisestaan ja tuen tarpeestaan on merkityksellinen tuen järjestämisessä; ei vain tiedon saamiseksi, vaan myös siksi, että opettajien ja vanhempien keskustellessa oppilaan kanssa opiskelusta ja oppimisesta hän oppii samalla tarkastelemaan itseään oppijana ja koululaisena. Keskustelut voivat auttaa häntä suunnittelemaan ja arvioimaan omia tarpeitaan, vahvuuksiaan ja kehittämisalueitaan. Tärkeämpää kuin muiden arvio oppilaan taidoista on se, miten hän ne itse kokee: ”It is the students themselves, in the end, not the teachers, who decide what students will learn” (Olson 2003).

Aiempaan käytäntöön verrattuna tuen tarvetta arvioidaan entistä tietoisemmin ja systemaattisemmin. Tämä hyödyttää päätöksentekoa ja oppilaalle annettavan tuen yksilöllisyyttä. Tärkeintä ei ehkä olekaan tehostetun tai erityisen tuen aloittaminen, vaan se, että kiinnitetään huomiota oppilaan tuen tarpeeseen ja koulun toimintakulttuuriin. Kun ratkaistaan oppilaan tuen tarve, lieenee syytä tarkastella samanaikaisesti koko koulun toimivuutta ja tapaa, jolla opetusta annetaan. Koulun opetuksen hyvä laatu edellyttää keskustelua, suunnittelua ja arviointia.

7.1.2 Tehostetun tuen vaihe: pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma

Arviointi on siis keskeistä tehostetun tuen järjestämisessä. Tehdyt havainnot kirjataan pedagogiseen arvioon, ja niiden pohjalta laaditaan oppilaalle oppimissuunnitelma, jossa on käytännön tukitoimet ja toimintatavat.

Tilanteesta riippuen pedagogisen arvion tarkoituksena on selvittää, onko tarpeen

- 1 aloittaa tehostettu tuki, kun tavanomainen opetus ja yleinen tuki eivät näytä riittävän
- 2 suunnata ja muokata tehostettua tukea
- 3 jatkaa tehostettua tukea, lopettaa se tai tuen näyttäessä riittämättömältä alkaa harkita pedagogisen selvityksen tekemistä ja erityisen tuen mahdollisuutta
- 4 seurata varsinaisen tehostetun tuen jälkeen oppilaan edistymistä

Tehostettua tukea ei anneta, jollei sitä tarvita. Jos sovittu tuki tulee tarpeettomaksi ja oppilas selviää opiskelustaan tavanomaisin keinoin, se voidaan lopettaa. Palataan yleisen tuen piiriin. Tehostetun tuen lakkaaminen edellyttää myös arviointia ja perusteluja. Kehittävän arvioinnin yhteydessä kovasti puhuttaneita kysymyksiä olivat: Kuinka pitkään ja tiheästi tehostettua tukea annetaan ennen kuin aletaan harkita erityistä tukea? Mikä on riittävää tehostettua tukea? Vastaukset ja käytännöt muotoutuvat, kun koulut aloittavat uudistuneen lainsäädännön mukaisen työskentelyn.

Pedagogista arviota voidaan tarkastella kahdella tasolla:

- 1 yksilötasolla; tehostetun tuen yksilöllisen tarpeen arviointi
- 2 ryhmätasolla; luokan, koulun tai kunnan tehostetun tuen kokonaistarve resurssien varaamiseksi

Pedagogista arviota voidaan tarkastella systemaattisuuden, perusteltavuuden ja kattavuuden näkökulmista ja ottamalla huomioon alueellinen tarkoituksenmukaisuus. Niin ikään on mieltävä, kuinka kustannustehokkaasti toimitaan, jotta tuki veisi vain juuri tarvittavan määrän

opettajan energiaa, aikaa ja materiaalisia resursseja. Tähän liittyvät myös toteutusnopeus ja arviointitavan joustavuus. Oleellista on, löydetäänkö se, mitä pitää löytää, ja kyetäänkö arvion perusteella erottamaan toisistaan yleisen ja erityisen tuen tarve. Pedagogisen arvion perusteella pitäisi vielä kyetä määrittämään sekä lyhyen että pitkän aikavälin tavoitteet.

Kunnat ovat Kelpo-prosessin aikana kehittäneet monipuolisia tapoja tuen tarpeen tunnistamiseen. Tässä esimerkki keskisuuresta kaupungista Kelpo-Lounaasta: *Oppilaan yleisen, tehostetun tai erityisen tuen antamiseksi tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti kunnan kaikissa kouluissa tehdään vuosiluokkaseuloja, joilla löydetään tukea tarvitsevat oppilaat. Tutkimusten mukaan (mm. ALPO-hanke) opettajat havaitsevat hyvin oppilaiden ongelmat ja osaavat ohjata oppilaita tuen piiriin. Tehdään jokaisessa koulussa. On valittu mittarit, jotka voidaan helposti toteuttaa isoille ryhmille. Tulkitseminen ei vie liikaa erityisopetuksen resursseja.*

Kun perusopetus ja yleinen tuki eivät riitä eikä oppilas yllä opetussuunnitelman tavoitteisiin jollain tieto- tai taitoalueella tai käyttäytymisen puolesta, tarvitaan tehostettua tukea. Oppilaat siis tarvitsevat lisäopetusta saavuttaakseen luokkatason odotukset, kun on havaittu, että jokin uhkaa, hidastaa tai estää heidän oppimistaan ja koulunkäyntiään. Tehostetun tuen toteuttamisväline on oppimissuunnitelma, joka on tässä vaiheessa laadittava. Jos seulonnan perusteella tunnistetaan vaikeus jollakin alueella, suunnitellaan ja toteutetaan soveltuva interventio ja sen aikana seurataan edistymistä; tämä kaikki kirjataan oppimissuunnitelmaan. Tarkoitus on ylittää ennuste, joka voidaan tehdä oppilaan siihenastisen suoriutumisen perusteella.

Tehostetun tuen tarkoituksena on:

- 1 ennaltaehkäistä se, mikä voisi haitata oppimista
- 2 opettaa se, mitä pitää opettaa
- 3 korjata se, minkä voi korjata
- 4 auttaa kompensoimaan se, mitä ei voi muuttaa

Tukea aloitettaessa on ratkaistava muun muassa, miten se järjestetään, toteuttajat (luokan- ja aineenopettajan vastuu tuesta lisääntyy), ajankäyttö ja aikataulu sekä mitä tehdään (menetelmät, sisältö, intensiteetti) – kuitenkin opetussuunnitelman tavoittein. Vastauksia ei tarvitse temmata ilmasta, jos pedagoginen arvio on tehty hyvin: oppilaantuntemus ja havaitut tarpeet määräävät toteutuksen suhteutettuna resursseihin, jotka toivottavasti on uudelleen mietitty innovatiivisesti.

Tehostetun tuen ei tarvitse muistuttaa perinteistä osa-aikaista erityisopetusta; tehostettu tuki ei ole sen synonyymi. Se ei myöskään ole opettajan tarjoamaa tukiovetusta. Näitä kumpaakin toki käytetään, mutta tuessa voitaisiin soveltaa myös yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää ja hyödyntää ryhmää. Tämä on perusteltua, kun tiedetään, että neljäsosa oppilaiden käsitteiden ja periaatteiden oppimisesta riippuu ratkaisevasti luokkatovereiden kanssa käydyistä keskusteluista (Nuthall 2005, ks. Hattie 2009).

Pedagogisessa arviossa on voinut tulla esille, että oppilasta kiusataan tai että hän ei tule toimeen muiden kanssa. Tällöin osana tehostettua tukea tulisi itsestään selvästi saattaa kuntoon myös sosiaalinen tilanne – ryhmäinterventiolla vaikkapa koulupsykologin tai kuraattorin tuella – ja tämä tulee myös kirjata oppimissuunnitelmaan.

Oppimissuunnitelmasta tulisi tehdä riittävän joustava ja kevyt, mutta silti pätevä väline, joka oikeasti palvelee oppilaan ja opettajan arkea ja tuo jotakin lisäarvoa toimintaan. Muussa tapauksessa se vain rasittaa ja turhauttaa.

Oppimissuunnitelman ydin on se, mitä tehdään toisin – enemmän, intensiivisemmin tai eri tavalla – koska se mitä on jo tehty, ei ole ollut riittävää tai oikeanlaista. Pitää myös

arvioida, kuinka nopeasti ajatellaan muutosta tapahtuvan. Normitekstissä puhutaan pitempiketoisesta tarpeesta, mutta voidaan pohtia, olisiko joskus tarpeen järjestää tehostetun tuen intensiiviperiodi tietyn yksittäisen taidon oppimiseksi tai esimerkiksi oppimaanoppimistaitojen tai motivaation lisäämiseksi.

Tehostettuna tukena voi toimia myös jokin tietty interventio-ohjelma, esimerkiksi ajattelutaitoihin liittyvä Bright Start tai Instrumental Enrichment. Tällöin ohjelman vaiheet kirjataan oppimissuunnitelmaan.

Olennaista on, ettei oppimissuunnitelmasta tehdä ympäröivää ja abstraktia vaan että siinä kuvataan tavoitteet konkreettisina taitoina, tietoina ja käyttäytymismuutoksina. Pinnallisen keinolistan sijaan siinä tulee näkyä selkeästi tarve, tapa jolla siihen vastataan, vaadittavat materiaalit sekä miten toteutumista (vastetta) seurataan, kirjataan ja arvioidaan.

Tehostettua tukea voidaan tarjota samanaikaisopetuksessa omassa luokassa. Tällöin on ratkaistava, miten varmistetaan, että tarvitsija todella saa riittävän tuen eikä huku ryhmään. Voidaan muodostaa joustavia pienryhmiä esimerkiksi perinteisen osa-aikaisen erityisopetuksen malliin tai jakamalla omaa luokkaa. Tällöin on pohdittava, milloin vaihtuvuus alkaa haitata oppimista. Myös yksilöopetus on tarpeen tietyissä tapauksissa (konkreettisena esimerkkinä alkuopetuksen oppilas, jolle äänne-kirjainvastaavuus ei kaikenlaisesta eriyttämisestä ja ryhmittelystä huolimatta ala aueta).

Kunnissa on myös käytäntöjä, joissa tehostetun tuen pienryhmät ovat enemmän tai vähemmän vakiintuneita pienluokkia, joihin on kerätty lapset, joilla on koulunkäyntivaikeuksia. Myös starttiluokkia voidaan jossakin pitää tehostetun tuen järjestelyinä. Nämä ryhmät eivät välttämättä sijaitse lähikoulussa, ja voidaan miettiä, ovatko ne uuden lain mukaisia. Pienryhmiin ei liity vastaavaa virallista määräaikaaisuuden arvioimisvelvoitetta kuin erityiseen tukeen. On kiinnostavaa seurata, lisääntyykö nyt erityisluokkien määrä entisestään. Erityisopetuksen strategian taustalla oli pyrkimys tehostaa olemassa olevan erityisopetusresurssin käyttöä ja vähentää siirtoja erityisopetukseen – käytännössä siis tukea oppilasta silloin kun hän sitä tarvitsee. Käykö nyt päinvastoin; tuleeko näihin pienryhmiin oppilaita, jotka aiemmin olisivat olleet yleisopetuksen luokassa? Vai olisivatko he aiemminkin olleet erityisluokassa, mutta nyt heille ei vain tehdä erityisen tuen päätöstä?

Salassapito

Jos salassapitomääräyksiä tulkitaan tiukasti, oppimissuunnitelmakin on salassa pidettävä asiakirja (vrt. OPH:n mallilomake oppimissuunnitelman laatimista varten vuodelta 2011). Maksetaanko ehkä ylimitoitetusta henkilösuojusta pedagogisen käyttökelpoisuuden kustannuksella? Oppimissuunnitelmat voisivat olla verrattomia oppilaiden itsetuntemuksen ja oman oppimisen seurantavälineitä, jos niitä voitaisiin käsitellä kuten oppikirjoja tai mitä tahansa oppilaan tehtävivihkoja. Oppimissuunnitelmat voisivat olla keskustelujen pohjana pienryhmissä, tavoitteita voitaisiin asettaa sekä itselle että toisille, ja samalla mahdollistuisi palaute paitsi opettajalta, myös vertaisryhmältä.

Oppimissuunnitelmiin ei pitäisi vahingossa rakentaa häpeän piilokomponenttia. Sama koskee oppimissuunnitelmaan kirjattavaa tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, joustavia ryhmittelyjä ja kaikkea eriyttämistä. Olisi järkevää pitää niitä tavanomaisina koulun toimintoina, jotka voivat liittyä kenen tahansa koulunkäyntiin jossain vaiheessa, niin kuin usein onkin. Joissakin Kelpo-kunnissa oppilaat saavat itse hakeutua tukiopetukseen, toisissa läksykerhoihin. Silloin ne koetaan oikeutena ja oppilaat pääsevät itsekin arvioimaan tuen tarvettaan, mikä on jo sinänsä keskeinen tavoite.

Oppimissuunnitelman kielestä

Edellä sanottu liittyy myös siihen, millaista kieltä käytetään oppimissuunnitelmaa kirjoittaessa. Aiemmin (ks. ES-prosessi ja joksikin nimeäminen, s. 36) jo käsiteltiin oppilasmäärittelien mahdollisia minäkuvavaikutuksia ja toiminnan yksipuolista suuntautumista. Oppimissuunnitelman kielen on oltava ymmärrettävää myös oppilaalle. Vaikka seuraava yleisönosastotaatti liittyy kielenkäyttöön oppilaiden todistuksissa, se herättelee yhtä lailla pohdiskelemaan kielenkäyttöä oppimissuunnitelmissa. Molempien tehtävä on auttaa oppilasta tuntemaan itseään ja oppimistaan paremmin, ja niillä tulisi kyetä viestittämään myös vanhemmille, miten asiat sujuvat ja mitä vielä pitäisi tehdä:

Jos todistusten arviointiasteikko muuttuu joka vuosi, todistuksia ja taitojen kehitystä voi olla mahdotonta verrata. "Saku, jos nyt teet ahkerasti töitä, voit saada todistukseesi lauseet: oppiaineryhmälle ominaisten työskentelytaitojen hallinnassa olet saavuttanut tavoitteet kiitettävästi, prosessin pohdinnassa olet saavuttanut tavoitteet hyvin. Ja osaamisesi voi olla hyvän osaamisen kuvaukseen verrattuna hyvää."

(Kaupungin X luokanopettaja, HS yleisönosasto 2010.)

Kirjoittajan mukaan kaupungin X lapset ovat pahimmassa tapauksessa saaneet alakoulun aikana kahdeksantoista erilaista todistusta, koska todistuksia voi jakaa kolmesti vuodessa ja jokainen todistus voi olla erilainen.

7.1.3 Erityisen tuen vaihe: pedagoginen selvitys ja HOJKS

Uusien normien mukaan erityisen tuen päätös tehdään pääsääntöisesti vasta, kun muut keinot on ensin koeteltu. Ensin on panostettava perusopetuksen laatuun, tarjottava monipuolisesti yleistä tukea, mikä merkitsee mm. eriyttämistä ja joustavia ryhmittelyjä, tukiovetusta ja osa-aikaista erityisopetusta sekä samanaikaisopetusta. Jos tällainen tuki ei riitä, on pedagogiseen arvioon perustuen ja oppimissuunnitelman pohjalta tarjottava riittävän kauan tehostettua tukea. Ellei oppilaan tilanne vielääkään tarpeeksi kohennu, tehdään tässä vaiheessa opettajien ja oppilashuollon neuvonpidoin pedagoginen selvitys ja tarvittaessa pyydetään lisäksi psykologin tai lääkärin lausunto. Vanhempia on kuultava ja oppilaan näkemykset otettava huomioon. On huomattava, että poikkeuksellisesti erityistä tukea voidaan kuitenkin antaa jo ennen kouluikää, jos lapsi on pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, tai myöhemminkin ilman tehostetun tuen vaihetta, jos siihen syntyy esimerkiksi lääketieteellinen peruste.

Pedagogisen selvityksen ja mahdollisten muiden selvitysten perusteella tehdään hallinnollinen päätös erityisestä tuesta. Päätös on määräaikainen ja tarve on harkittava vähintään toisen luokan lopussa sekä ennen seitsemättä luokkaa. Tuen järjestäminen ja sisältö kirjataan HOJKS:iin (henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan), joka on tästedes pedagoginen asiakirja eikä siihen liity valituskelpoisuutta.

Erityinen tuki järjestetään pääsääntöisesti ja aina mikäli mahdollista muun ikäryhmän mukana omassa luokassa. Oppilas voi myös opiskella osin tai kokonaan pienryhmässä tai erityisluokassa, mutta tavoitteena on silloinkin integroida hänet aina kun vain mahdollista muun ikäryhmän oppitunneille. Vuosiluokkiin sitomaton opetus, erilaiset joustavat alkuopetusjärjestelyt ja myöhemmin muut ryhmittelyt sekä kahden opettajan käyttö luokassa helpottavat opiskelua ikäryhmän kanssa samassa luokassa.

Erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden opetuksessa voidaan käyttää erilaisia interventio- ja kuntoutusohjelmia, runsaammin yksilöllistä opetusta, enemmän eriyttäviä materiaaleja

sekä mahdollisesti neuropsykologista tai toimintaterapiaa. Tarvittaessa osa oppiaineista tai kaikki oppiaineet yksilöllistetään, jolloin yleisopetuksen opetussuunnitelman sijasta asetetaan yksilölliset tavoitteet ja niiden mukaiset arviointikriteerit, jotka kirjataan HOJKS:iin.

7.2 Keskeisiä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen menetelmiä ja välineitä

7.2.1 Eriyttäminen

Uusissa opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan aiempaa enemmän eriyttämisen ja joustavien ryhmien merkitystä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa, erilaisuuden kohtaamisessa ja tuen tarjoamisen välineenä. Opetussuunnitelman näkökulmasta eriyttävä opetus on määritelty prosessiksi, jossa samalla luokalla olevien erilaisten oppilaiden potentiaali ja kyvyt pyritään saamaan mahdollisimman hyvin käyttöön ja kehittymään. Eriyttämisessä on kyse sekä opetuksen filosofisesta perustasta että arjen keinoista (ks. Hall 2002, Huebner 2010, Tomlinson 2010).

Eriyttämistä voi tarkastella monitasoisesti: periaate-, rakenne-, prosessi- ja välinetasolla sekä roolien, yhteistyön ja moniammatillisuuden kannalta. Se on osa hyvän perusopetuksen pohjaa ja oikeastaan voidaan väittää, että uusi kolmiportaisen tuen malli (ks. Erityisopetuksen strategia 2007: 47) on ytimeltään eriyttämisen rakenne ja kuvaus.

Eriyttämisen intensiteettiä lisätään, jos pedagogisessa arviossa havaitaan siihen tarve. Tehostetun tuen toteuttamista varten eriyttämistavat kirjataan oppimissuunnitelmaan. Eriyttämistä jatketaan ja säädellään interventionaikaisen seurannan perusteella. Vieläkin tehokkaamman eriyttämisen ja yksilöllisempien toimenpiteiden tarvetta arvioidaan pedagogisessa selvityksessä, johon erityisen tuen päätös perustuu ja jonka käytännön toteutus kirjataan HOJKS:iin.

Kolmitasoisien tuen keinot – kuten joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus ja tukiopetus – palvelevat kaikki samaa asiaa: entistä yksilöllisempää vastaamista oppilaan tarpeisiin. Tällä tavoin järjestetty opetus voi perustua joko yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin tai – hallinnollisen päätöksen jälkeen – toisinaan myös yksilöllistettyihin tavoitteisiin.

Eriyttäminen tarkoittaa yksilöllisyyden asteen lisäämistä. Opetusta sovitetaan niin paljon kuin resurssit antavat myöten ja kohtuullista on eli opettaja kykenee vielä opettamaan kaikissa sielun ja järjen voimissa. Äärimmillään eriyttäminen tarkoittaisi jokaiselle omia tehtäviä, omaa opettajaa ja aikataulua. Tämä saattaisikin palvella psyykkisen perustarpeen, pätevyys, tyydyttymistä, mutta ei sen sijaan kahta muuta perustarvetta, autonomiaa ja yhteenkuulumista. Toisin sanoen tarvitaan myös ryhmää, yhteisöä. Tarvitaan järjestelyä, jossa yksilöllisyyden huomioonottaminen ja yhteisöön kuuluminen ovat tasapainossa.

Kaiken opetuksen ei tarvitse olla eriyttävää, joskus sama sopii kaikille sellaisenaan. Paljon useammin se kuitenkin voisi olla ja sen soisi olevan.

Eriyttävän opetuksen ydin on varmistaa, että se ”mitä oppilas oppii, kuinka hän oppii ja kuinka hän osoittaa mitä on oppinut, vastaa hänen valmiustasoaan, kiinnostuksiaan ja ominta tapaansa opiskella” (Tomlinson 2004, 188). Näin ollen opettajien tehtävä on eriyttää opetusta säätämällä sisältöön, prosessiin tai tuotokseen liittyviä tekijöitä (Lewis & Batts 2005; Nordlund 2003).

Kaikkien ja koko koulun tehtävä

Vaikka eriyttämistä tulisi ensisijaisesti ajatella pedagogisena eikä hallinnollisena menetelynä (Stradling & Saunders 1993), siitä ei tule osa koulun yleistä toimintakulttuuria

ilman yhteistä tiedostamista ja rakenteisiin nivomista. Koska eriyttämisessä ei ole kyse niksikokoelmasta, vaan syvällisen idean ymmärtämisestä, sen välittäminen ei käy hetkessä, vaan vaatii pitkäaikaista sitoutumista kaikilta toimijoilta (Huebner 2010). Siksi se on saatava osaksi koulun toimintasuunnitelmaa. Rehtorin tuki, opettajien täydennyskoulutus ja konsultaatio sekä opetussuunnitelmatyö auttavat sisäistämään eriyttävän opetuksen jaettua ideaa – se kuuluu kaikille, koko koululle (Stradling & Saunders 1993).

7.2.2 Joustavat ryhmittelyt

Eriyttämiseen ja yhteisopettajuuteen kuuluvat tiiviisti joustavat ryhmittelyt. Niillä tarkoitetaan ennen kaikkea oppilaiden ryhmittelyä ja uudelleenryhmittelyä heidän jatkuvasti arvioitavien oppimistarpeidensa perusteella, jotta eriyttäminen olisi helpompaa. Joustavat opetusjärjestelyt ovat eräs keino vaikuttaa oppilaan oppimisympäristöön niin, että eriyttävien opetusmenetelmien käyttäminen helpottuu. Joustavilla opetusjärjestelyillä voidaan tarkoittaa erilaisia asioita, muun muassa joustavia ryhmittelyjä, vuosiluokkiin sitomatonta opetusta, ja joustavaa henkilöstöresurssin käyttöä.

Joustavan ryhmittelyn hyödyllisyyteen vaikuttavat seuraavat tekijät:

- Opettajan saama koulutus ja kokemus eriyttävästä ryhmätyöskentelystä parantavat ryhmätyöskentelyn tehokkuutta.
- Ryhmittelyperuste: tilanteen mukaan tarkkaan harkitut ryhmittelyt tuottavat parempia oppimistuloksia kuin sattumanvaraiset ryhmittelyt.
- Pienryhmätyöskentelyn työtavat: systemaattiset työtavat ovat tehokkaampia kuin organisoimaton ryhmätyöskentely.
- Oppilaiden ikä: ryhmittely vaikuttaa tehokkaammalta opiskelumenetelmältä nuoremmilla oppilailla; ehkä siksi, että he ovat motivoituneempia erilaisissa ryhmissä työskentelyyn.
- Osaamistaso: joustavasta ryhmittelystä näyttävät hyötyvän kaikenlaiset oppilaat. Sen sijaan tutkimustulokset osoittavat selvästi, että heikoimmille oppilaille aiheutuu kiinteistä tasoryhmistä selvästi haittaa, minkä lisäksi koulutuksellinen tasa-arvo ei toteudu. (Lou ym. 2000.)

7.2.3 Samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus

Koulun arjen eli lähinnä käytännön opetustyön kannalta samanaikaisopetus on koulukoh- taista opetusmenetelmien kehittämistä, yksi monipuolisen perusopetuksen muoto. Käsitettä samanaikaisopetus käytetään, kun kuvataan opettajien yhteistyötapa. Takala (2010) toteaa, että myös yhteisopettajuus voisi olla ytimekäs termi tälle työmuodolle, sillä siinä korostuvat opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Yhteisopettajuus-käsitteen käyttöä voitaisiin perustella myös käytänteen englanninkielisellä ilmaisulla *co-teaching*.

Cookin ja Friendin (1995) mukaan samanaikaisopetus on samassa tilassa tapahtuvaa, kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen heterogeeniselle oppilasryhmälle antamaa opetusta. Määritelmä sisältää neljä tekijää, joiden tulisi täyttyä, jotta työtapaa luokiteltiin samanaikaisopetuksiksi. Ensinnäkin samanaikaisopetus on kahden tai mahdollisesti useamman opettajan välinen työmuoto. Toiseksi molemmilta opettajilta odotetaan aktiivista osallistumista opetukseen. Kolmanneksi edellytetään, että opetettava oppilasryhmä on heterogeeninen. Neljänneksi todetaan, että opetuksen on tapahduttava samassa fyysisessä tilassa.

Samanaikaisopetuksen määrittelykriteerit vaikuttavat varsin tiukoilta. Tutustuttaessa samanaikaisopetuksen tai yhteisopettajuuden eri muotoihin sekä pohdittaessa tarkemmin

määritelmän ilmaisuja, voidaan havaita ja tulkita sen sisältävän joitakin lievennyksiä. Toisessa ehdossa mainittu aktiivinen osallistuminen voidaan nähdä tulkinnanvaraisena. Mitä aktiivisella osallistumisella samanaikaisopettajuudessa saatettaisiin tarkoittaa? Sellaiseksi voidaan tulkita toiminta, jossa opettaja on aktiivisesti läsnä opetustilanteessa.

Tarkempaa huomiota voidaan kiinnittää myös vaatimukseen yhteisestä fyysisestä tilasta. Se ei näyttäisi olevan täysin ehdoton, vaan opetusryhmä voidaan tarvittaessa jakaa useampaan tilaan opettajien kesken esimerkiksi opetuksen eriyttämistä varten. Olennaista lienee se, että opetuksen tulisi suurimmaksi osaksi tapahtua samassa tilassa eikä eriytettävä ryhmä saisi joka kerta olla sama. Samanaikaisopetuksen määrittelykriteereillä on kuitenkin merkitystä sikäli, että niiden avulla samanaikaisopetus erotetaan menetelmällisesti opettajien toisesta yhteistyömuodosta eli yhteisestä suunnittelusta. Siinä opetus suunnitellaan yhdessä, mutta kumpikin opettaja opettaa suunnitellun sisällön erillisissä tiloissa.

Samanaikaisopetuksen ja todellisen jaetun opettajuuden perimmäisenä sosiaalisena mekanismina on luottamus (Adler 2001; Cardona ym. 2004). Toiminnan etuja ovat ihmisten vahvempi sitoutuminen, tehokkaampi tiedon tuottaminen ja levittäminen sekä innovaatioiden suurempi todennäköisyys (Adler, Kwon & Heckscher 2008).

Samanaikaisopetusta voidaan tarkastella analogisena perhesysteemille (Nevin, Thousand & Villa 2009): yhteisö voi antaa tuen, kun on kriisi tai vaikkapa tärkeä opittava asia, jolloin voimat liitetään yhteen. Toisessa tilanteessa se voi olla löyhempää yhteenliittymistä, tehdään yhdessä, koska toiminnan koetaan helpottuvan ja se on mukavaa. Edellisestä voisi olla esimerkkinä tilanne, jossa luokkaan tulee monta oppilasta yhtäaikaan erityisen tuen päätöksiin, ja jälkimmäisestä tilanne, jossa luokan ja koulun toiminta sujuu rauhallisesti ja oppilaat oppivat, mutta opettajat haluavat tutkia yhdessä opettamisen lisähyötyjä. Tasapainoillaan akselilla toisista *riippuvaisuus – itsenäisyys* (*interdependence – independence*). Yhteenliittymisen riskinä on liika riippuvuus. Oppilastasolla useampi opettaja merkitsee enemmän tukea, joka liiallisena voi johtaa ylihuolehtimiseen, lisääntyneeseen ulkoiseen kontrolliin, itsesäätelyn vähenemiseen, äärimmillään *opittuun avuttomuuteen*.

Jos samanaikaisopetus oli ennen lähinnä tekninen järjestely, nyt – sen ollessa osa kolmiportaisen tuen toteuttamista – siitä on kasvamassa yksi muutoksen mahdollistajista. Voimia yhdistämällä ja työtä jakamalla voidaan kohdata useampi oppilas, opitaan tuntemaan oppilaat paremmin ja havaintojen mukaan kurinpito-ongelmat vähenevät (ks. Ahtiainen ym., 2011). Vähitellen huomion kohteena ei enää ole yksinomaan oppilas, vaan oppilaan ja oppimisympäristön yhteensopivuus – eli havaitaan myös se, mikä tuottaa erityisyyttä. On mahdollista *katsoa mitä tapahtuu*, sen sijaan, että vain oltaisiin osana tapahtumaa. (ks. Minzberg 2004, s. 228, ks. Fullan 2008).

8 Den svenskspråkiga utvecklingsverksamheten

8.1 Svenskspråkiga Kelpo börjar

Den svenskspråkiga utvecklingsverksamheten startade år 2009, i början parallellt med den finskspråkiga. I det första skedet ansökte 14 svenskspråkiga kommuner om att få delta i den utbildnings-verksamheten. I det andra skedet under 2009 ansökte 4 kommuner samt 3 svenskspråkiga skolor. I det tredje skedet, under 2010 ansökte 5 kommuner och 2 skolor om att få delta.

Centret för utbildningsevaluering, CEA, vid Helsingfors universitet hade uppdraget att utföra en utvecklande utvärdering av utvecklingsverksamhet. Fortbildningscentralen vid Jyväskylä Universitet ansvarade för utbildnings- och utvecklingsverksamheten i de finskspråkiga kommunerna och skolorna. Från och med januari 2010 ansvarade Educodes för utbildningen till de svenskspråkiga kommuner och skolor. Ett svenskspråkigt nätverk har skapats i Vasa regionen under 2010 (Vasa stad med Vöörä-Maxmo, Oravais).

8.2 Svenskspråkig utvärdering

Utvecklande utvärdering har följt upp kommunerna och skolornas Kelpo-koordinatorer från och med hösten 2008. Med hjälp av utvärdering av analyser och rapporter från koordinatorernas intervjuer, talturer och diskussioner med kommuner, beskrivningar av god praktik, samt andra undersökningar och rapporter, har CEA sammanställt en systematisk utvärdering. Dessutom har utvecklingsverksamheten gett handledning till skolor och aktivt verkat för att skapa utvecklingsnätverk mellan skolor i samma distrikt och mellan distrikten.

Statistiska resultat från utbildningen för de svenskspråkiga kommunerna och skolorna är medräknade i de finskspråkiga resultaten. I vissa fall har det varit möjligt att särskilja de svenskspråkiga kommunerna och skolorna. Dessutom innehåller rapporten en synvinkel med exempel på god praktik. För övrigt är rapporten baserad på responsen från svenskspråkiga Kelpo-koordinatorer samt representanter från de kommuner som ansökte om att få delta i projektet under 2009–2010.

Koordinatorerna från olika kommuner intervjuades våren 2009. Gruppdiskussionen visade ett stort intresse att dela med sig av sina erfarenheter. Många av frågorna var intressanta och vidsträckta. Diskussionsklimatet var positivt och koordinatorerna föreföll entusiastiska till professionella diskussioner.

8.3 Vad har förverkligats?

Kommunerna och skolornas svenskspråkiga koordinators har bearbetat och slutfört en plan för hur inkluderande undervisningen med allmänt, intensifierat och särskilt stöd har förverkligats i respektive kommuner och skolor. Dessutom har kommunerna och skolorna uppdaterat sina hemsidor, utarbetat modellblanketter och dokumenterat hur de väsentligaste grundprinciperna i reformarbetet har förverkligats och kommer att förverkligas i den skolvisa läroplanen. Väsentliga grundprinciper i Kelpo-planen är att beakta principen för en närskola, tidigt ingripande, differentiering av undervisningen, kompanjonlärarskap och mångprofessionalitet. Några skolor har dessutom beskrivit exempel på god praktik inom inkluderande undervisningen som fallstudier. I dessa fyra exempel har tre stegs modell förverkligats vilket kan bedömas som utmärkt. Exempel på god praktik påvisar att lärarna har konstruktiva förslag till att utveckla undervisningen och skolan på ett kvalitetsmässigt och professionellt sätt.

8.4 I framtiden

Utbildningsstyrelsen annonserade i september 2010 en ny omgång för de kommuner och skolor som ännu inte hade ansökt om finansiering. Det visade sig att informationen hade spritt sig över regiongränserna: skolor och kommuner som inte genomgått Kelpo-utbildningen är medvetna om hur reformen inverkar på sina skolors verksamhet. Det lokala läroplansarbetet i skolorna har utvecklats nu parallellt med att reformen förverkligas i det praktiska arbetet.

Svaren till de öppna frågorna i december 2010 uttryckte behov på flera områden. Hur utbildningen har kunnat stödja kommunernas utvecklingsarbete besvarades genom att möta representanter från andra kommuner, en noggrannare genomgång av lagar och paragrafer, stöd för att utveckla arbetet och att få svar på frågor. Det framtida läroplansarbetet i respektive kommuner väckte tankar som möjlighet till samarbete mellan förskola och grundläggande utbildning, att nödvändigt material finns till hands och att en stor mängd av arbete återstår. Förändringar som utvecklingsverksamheten i kommunerna hade åstadkommit var att verktygen är nu färdiga för observation och överföring av information. Ett annat svar uttryckte att det praktiska Kelpo-arbetet har börjat och att planerna har dokumenterats vilket har framkallat en medvetenhet hos kollegorna. Även materialet har utvecklats t.ex. hemsidan och blanketter, lärare har fått fortbildning och många praktiska frågor har väckt diskussion. Det stöd som i framtiden är önskvärt är möjligheter till att träffa andra koordinators och att utveckla flera svenskspråkiga nätverk mellan skolor och kommuner.

9 Saatiinko aikaan muutos?

Edellä on kuvattu yleisen, tehostetun ja erityisen tuen käsitteinä toteutunut laaja toiminta, samoin kehittävän arvioinnin päätulokset monine yksityiskohtineen. On aika vastata otsikossa esitettyyn pääkysymykseen: saatiinko aikaan muutos?

Yksinkertainen vastaus on: kyllä. Tähän on kuitenkin liitettävä muutamia varauksia. Kun reformin toimeenpanoa käsittelevässä kirjallisuudessa erotellaan kaksi vaihetta (ks. Teoriaa muutoksesta, s. 11), näistä ensimmäinen toteutui nyt. Toisen vaiheen osalta tieto on vähäistä, eikä koulujen, luokkien ja oppilaiden tasolla tapahtuvien muutosten seuraminen sisältynyt sopimukseen kehittävän arvioinnin tehtävistä. On selvää, että koko maan ohjaaminen uuteen toimintaan edellyttää tukea ja koulutusta myös jatkossa. Muutos on jo käynnissä niin laajana, että se mitä todennäköisimmin ei pysähdy. Kehittävän arvioinnin toiminta kuitenkin jatkuu seuraavien kahden vuoden aikana, ja silloin on tavoitteena päästä tarkastelemaan muutosta myös koulujen käytännön tasolla.

Kehittävän arvioinnin keskeinen tulos tähän asti on, että koulutuksen järjestäjien tuottamat asiakirjat muuttuivat tavoitteen suuntaisesti. Käsitteet, jotka osoittavat ajattelun muuntuvan reformin suuntaiseksi, lisääntyivät. Samalla aiemman käytännön mukaisten termien käyttö väheni. Käsitteiden omaksumisen kolmannella tasolla saavutettiin tietynlainen tasapaino; kumpiakin käytettiin ja siis ilmeisesti tarvittiin uuden tulkitsemiseksi ja ymmärtämiseksi.

Toiminnan aikana tuotettiin myös työn kehittämisen välineitä. Niitä tarvittiin ideoiden ja kommenttien välittämiseksi yleiseen tietoon. Yksittäisten kuntien saamat neuvot ja kehotukset olivat luonnollisesti kuntakohtaisia. Kuntaraporttien ja -suunnitelmien yhteiset piirteet olivat kuitenkin yleisesti kiinnostavia ja tärkeitä. Niiden jakaminen yhteiseen käyttöön Peda.net-sivustolla toi ne myös muiden saataville. Kaikki asiakirjat koottiin laajaksi tietokannaksi, johon voitiin kohdistaa hakuja. Hakusanasto, jonka avulla voidaan poimia esityksistä esimerkkejä, on jo itsessään kehittämistyön eräs kuvaus. Koska molempien tekijät olivat kuntien koordinaattoreita ja heidän henkilöllisyytensä siis tiedossa, muodostui samalla mahdollisuus yhteydenottoihin – syntyi verkostoja.

Kehitystyöhön liittyvän koulutuksen seuranta osoitti myös sen, että yhteinen osallisuus omaan koulutusryhmään tuotti yhteistyötä, ja siis verkostoja, joissa saatettiin peilata omia ajatuksia ja suunnitelmia. Mielenkiintoista ja tärkeää on sekin, että syntyi myös ryhmärajat ylittävää yhteistyötä.

Koordinaattorien haastattelut viittaavat samaan suuntaan. Muutos on käynnissä, mutta uusi toiminta ei ole vielä jäsentynyt uudeksi käytännöksi. Käsitteiden tunnustelua on ollut pakko jatkaa ja käydä läpi keskustellen ja kirjoittaen. Edelleen perinteinen ymmärtäminen ja uusi tulkinta käyvät rinnakkain, etsien rajoja ja avauksia.

Olennainen on sekin havainto, että kaikkien toimijoiden yhteistyö on edistänyt muutosta. Kaikissa hankkeissa on aikataulu- ja päätöksentekovaikeuksia. Nyt ne eivät olleet esteenä. Opetushallitus, Jyväskylän yliopiston kouluttajat ja Koulutuksen arviointikeskuksen kehittävän arvioinnin työryhmä ovat kyenneet puhumaan samoin sanoin ja tekemään luvattuja asioita. Tällä on koettu olevan suuri merkitys.

Kun hyvää etsii, sitä voi myös löytää, jos sellaista on. Eri puolilta maata löytyi erilaisia hyvän työn toimintamalleja ja käytänteitä. Ne sopivat yhteen erityisopetuksen uuden mallin ja ajattelun kanssa, mutta useimmat oli otettu käyttöön jo ennen uutta Erityisopetuksen strategiaa. Hyvän työn toimintamallien sisältö onkin useimmiten monikerroksista. Niissä on mukana koko peruskoulun historia sekä erityisopetuksen ja oppilashuollon kehitys 1970- ja 80-luvulta alkaen.

Hyvän työn toimintamallit voidaan liittää – jos ne eivät jo alusta pitäen liittyneet – tieteelliseen tutkimukseen. Tätä kokonaisuutta on alettu kutsua näyttöön perustuviksi käytännöiksi. Hyvissä käytännöissä yhdistyvät pitkä kotimainen kehitys, uudet ajatukset sekä tutkimuksellinen tulkinta ja tuki. Niiden välityksellä kollegoille avautuu mahdollisuus oppia ja samalla tilaisuus yhdistää käytäntöä tutkimukseen.

Eräänlainen sinetti erityisopetuksen muutokselle ovat opetussuunnitelman perusteiden tekstit. Nyt ne on annettu, ne vastaavat havaintoja ja kykenevät ohjaamaan kuntien toimintoja. Sille, joka ei ole ollut mukana koko prosessissa, tekstien ohjaava merkitys kuitenkin välittyy hitaammin ja monitulkintaisemmin. Perinteinen käytäntö ei ole ollut huonoa, joten se ja uusi elävät vielä pitkään rinnakkain. Tästä aiheutuu pitkään tulkintaeroja. Mutta niiden kautta uusi käytäntö voi lunastaa paikkansa ja päästä toteuttamaan lupaukset, joita erityisopetuksen uusi strategia antaa.

Koulutuksen arviointikeskus osallistuu jatkossakin erityisopetuksen uudistamisen tukemiseen ja tutkimiseen.

Kirjallisuus

- Adler, P. 2001. Market, Hierarchy and Trust: the Knowledge of Economy and the Future of Capitalism. *Organization Science* 12/2, 214–234.
- Adler, P., Kwon, S. & Heckscher, C. 2008. Professional Work: the Emergence of Collaborative Community. *Organization Science* 19/2, March–April 2008, 359–376.
- Agranoff, R. & Lindsay, V. 1983. Intergovernmental management: perspectives from human services. Problem solving at the local level. *Public Administration Review* 3, 227–37.
- Ahtiainen, R. 2010. Reformin implementaatio. Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteoreettisten tekijöiden sisällönanalyttinen tarkastelu Kelpo-kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa. Pro gradu. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201006162059>.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin opetusviraston julkaisu A1: 2011.
- Arnkil, T., Eriksson, E. & Rautava, M. 2010. Framtidsdialoger. Handbok för samtalsledare som arbetar med nätverk. Helsingfors: Universitetsstryckeriet
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/84a245f3-acde-49d3-9409-970889c36ffc>
- Ball, S.J. 2006. Education Policy and Social Class. London: Routledge.
- Ball, S.J. 2007. Education plc. Understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge.
- Ball, S.J. 2010. The Education Debate. The Policy Press. University of Bristol.
- Barber, M., & Mourshed, B. 2007. How the best performing schools come out on top. London: McKinsey Group.
- Bateman, B. 1965. Ks. Haring, N. & Bateman, B. (1977). Teaching the learning disabled child. Prentice-Hall, N.J.
- Berg, G. 1999. Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning. Göteborg: Gothia.
- Biesta, G. 2007. Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Bogason, P. 1998. Changes in the Scandinavian model. from bureaucratic command to interorganizational negotiation. *Public Administration* 76, 335–54.
- Cardona, P., Lawrence, B.S. & Bentler, P.M. 2004. The influence of social and work exchange relationships on organizational citizenship behavior. *Group Organ. Management* 29 (2), 219–247.
- Castle, S., Deniz, C.B. & Tortora, M. 2005. Flexible grouping and student learning in a high-needs school. *Education and Urban Society*, 37(2), 139–150.

- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children, 28 (3).
- Crozier, M. 2008. Listening, learning, steering: new governance, communication and interactive policy formation. Policy & Politics 36(1), 3–19.
- Daniels, H. 2006. The dangers of corruption in special needs education. British Journal of Special Education, 33 (1), 4–9.
- Edgington, 1966. Ks. Hayes, S., Barlow, D. & Nelson-Gray, R. (1999). The scientist practitioner: Research and accountability in the age of managed care (2. painos). Boston: Allyn and Bacon.
- Engeström, Y. 1987. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. <http://communication.uscd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>, luettu 10.9.2008.
- Engeström, Y. 1991. Developmental work research: A paradigm in practice. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 13, 79-80.
- Engeström, Y. 2007. From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning. Management Learning 38 (3); 1–5, 1350–5076.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä 2007:47. Helsinki.
- Flick, U. 2009. An Introduction to Qualitative Research. London: Sage.
- Forrest, J.B. 2003. 'Networks in the policy process: an international perspective'. International Journal of Public Administration, 26(6), 591–607.
- Fullan, M. 2000. The Return of Large-Scale Reform. Journal of Educational Change. 1 (1). 5–28.
- Fullan, M. 2001. Implementing change at the building level. Paper prepared for W. Owings and L. Kaplan (eds.) Critical and Emerging Issues in Educational Leadership, luettu 20.11.2010 osoitteessa: www.michaelfullan.ca/Articles_01/08_01.pdf
- Fullan, M. 2003. Change Forces with a Vengeance. Routledge Falmer. New York.
- Fullan, M. 2006. The future of educational change: system thinkers in action. Journal of Educational Change, 7 (3), 113–122.
- Fullan, M. 2007. The New Meaning of Educational Change. Routledge. New York.
- Fullan, M. 2008. The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive. Wiley.
- Fullan, M. 2009. Large-scale reform comes of age. Journal of Educational Change. 10 (2-3). 101–113.
- Gardner, H. 2002. Good work, well done: A psychological study. Chronicle of Higher Education, 48(24).
- Hall, T. 2002. Differential instruction [Online]. Wakefield, MA: CAST. Saatavilla osoitteessa: www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
- Hall, G. & Loucks, S. 1977. A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. American Educational Research Journal, 14 (3), 263–276.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2009. (toim.) Change wars. Solution Tree. Bloomington.
- Hargreaves, D. H. 1999. The knowledge-creating school. British Journal of Educational Studies, 47 (2), 122–144.
- Haring, N. & Bateman, B. 1977. Teaching the learning disabled child. Prentice-Hall, N.J.
- Hastings, R., Sonuga-Barke, E., Remington B. 1993 An analysis of labels for people with learning disabilities. The British Journal of Clinical Psychology, 32 (4), 463–5.
- Hattie, J. 2009. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, New York.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. Assessing Learning-to-Learn, a Framework. Helsinki University Printing House.

- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P. with Halinen, I. and Jakku-Sihvonen, R. 2008. PISA 06 Finland. Analyses, Reflections and Explanations. Ministry of Education: Publications 2008: 44.
- Hayes, S., Barlow, D., & Nelson-Gray, R. (1999). The scientist practitioner: Research and accountability in the age of managed care. (2. painos.) Boston: Allyn and Bacon.
- HE 109/2009. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta, http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/erityisopetus/index.html
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Hilasvuori, T. 2000. Yksilöllisyys ja auktoriteetti. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 23/2000.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2005 "...and a diagnosis can sort of help you to be strong as a parent. Child identity, parenting and institutional agendas." Paper presented at ISCAR Conference, Sevilla 20–24th September.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. 2011. School and System Improvement: State of The Art Review. Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and Improvement, Limassol, Cyprus, 6th January 2011.
- Huebner, T. 2010. What research says about differentiated instruction. Educational leadership. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. Yhteiskuntapolitiikka 68, 501–507.
- Jahnukainen, M. 2006a. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa: Karvonen, S. (toim.) Onko sukupuoli väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Stakes, 119–131.
- Jahnukainen, M. 2006b. Erityisopetuksen ja inklusion tilan tulkinnasta: kommentteja Saloviidalle. Kasvatus 37, 505–507.
- Johnson, K., Mellard, D.F., Fuchs, D. & McKnight, M.A. 2006. RTI Manual. National Research Center on Learning Disabilities. (www.nrcld.org)
- Knotek, S. E., Kanuka, M., & Ellington, K. (2007). Mental Health Consultation and Consultee-Centered Approaches. Teoksessa: Sheridan, S. & Erchul, W. (toim.) Handbook of Research in School Consultation: Empirical Foundations for the Field, s. 127–146. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kymppikuntien kannanotto opetusministeriölle. 2005. Kirjelmä kevät 2005 E, luovutettu Opetusministeriölle elokuussa 2005. Painamaton lähde.
- Königswieser, R., & Hillebrand, M. 2005. Systemic consultancy in organisations. Heidelberg: Carl-Auer.
- Labaree, D.F. 2007. Education, Markets and the Public Goods. London: Routledge.
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 1704/2009.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Lampinen, O., Savola, M., Vålke-Salminen, R. 1982. Koulutus käännekohdassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Lewis, S., & Batts, K. 2005. How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. Journal of Staff Development, 26(4), 26–31.
- Lintuvuori, M. 2010. Erityisopetus muutoksen kynnyksellä. Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2008. Pro gradu. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. [<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201006162060>]
- Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C. 2000. Effects of Within-Class Grouping on Student Achievement: An Exploratory Model. The Journal of Educational Research, 94(2), 101–112.
- Mintzberg, H. 2004. Managers not MBAs. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Nevin, A., Thousand, J. & Villa, R. 2009. Collaborative teaching for teacher educators. What does the research say? *Teaching and Teacher Education* 25, 569–574.
- Nordlund, M. 2003. Differentiated instruction: Meeting the educational needs of all students in your classroom. Lanham, MD, Scarecrow Education.
- Norwich, B. 1993. Ideological dilemmas in special education practioners' views. *Oxford Review of Education*, 19(4), 527–546.
- Norwich, B. 1999. The connotation of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education* 26(4).
- Nuthall, G. 2005. The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey.
- Olson, D. 2003. Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.
- Osgood, R. 2006. Language, labels, and lingering (re)considerations: the evolution and fuction of terminology in special education. *Philosophical Studies in Education*, 37, 135–145.
- Pasternack, A. & Raivio, K. 2004. Perusteltu käsitys hyvästä hoidosta. *Duodecim*, 120, 2946–2947.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Qvortrup, L. 2005. Society's Educational System – An introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory. Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning, 1(1). elektroninen aineisto: <http://seminar.net/index.php/volume-1-issue-1-2005-previousissuesmeny-108/36-lars-qvortrup-societys-educational-system-an-introduction-to-niklas-luhmanns-pedagogical-theory>, luettu 1.11.2009.
- Raportti. 2006. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestämisen uudistaminen osana yhtenäistä perusopetusta – kohti laatua ja joustavuutta. Espoon, Helsingin, Jyväskylän, Kuopion, Lahden, Lappeenrannan, Tampereen, Turun ja Vantaan kaupunkien opetustoimien puolesta Sihteeristö. Julkaistu 18.8.2006.
- Rock, M., Gregg, M. Ellis, E. & Gable, R. 2008 REACH: A Framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2), 31–47.
- Rucinski, D., Franco, J., Nocetti, V., Queirolo, P., & Dabiel, G. (2009) Conceptual change among teachers involved in educational reform. *International Leadership in Education*, 12 (2), 155–169.
- Ruusuvuori, J., Haakana, M. & Raevaara, L. (toim.) 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisia tutkimuksia. SKS. RT-Print, Pieksämäki.
- Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristensen, P.H. ja Hautamäki, J. 2011. Individualized Service Provision in the New Welfare State: Lessons from Special Education in Finland. *Sitra Studies* 62. Helsinki, Sitra.
- Salo, K. 2010. Hallinnontasojen välinen dialogi ja erityisopetuksen muutos byrokraattisena instituutona. [Elektroninen aineisto] Kymppikuntien loppuraportin ja Erityisopetuksen strategian sisällönanalyttinen vertailu. Pro gradu -tutkielma: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, erityispedagogiikka.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37, 326–342.
- Seider, S., Davis, K., Gardner H. 2007. Good work in psychology. *The Psychologist*, 20(11), 672–676.
- Seidl, D. 2007. General strategy concepts and the ecology of strategy discourses: A systemic-discursive perspective. *Organization Studies* 28(02), 197–218.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.
- Shaywitz, S. 2003. Overcoming dyslexia. Alfred A. Knopf. New York.
- Showers, B. & Joyce, B. 1996. The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12–16.

- Silverman, D. 2004. Doing qualitative research. London: Sage.
- Stradling, B. & Saunders, L. 1993. Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. Educational Research, 35, 127–137.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2009. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 20.6.2011].
Saantitapa: http://tilastokeskus.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tie_001.fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 20.6.2011]. Saantitapa: <http://tilastokeskus.fi/til/erop/index.html>.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: Takala, M. (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Palmenia. Helsinki. 58–71.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Hyväkäytännöt – sosiaali- ja terveysalan hyvät käytännöt. www.hyvakaytanto.fi (katsottu 26.2.2010).
- Tilastokeskus. 1999. Oppilaitostilastot 1999. Koulutus 1999:6. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2000. Oppilaitostilastot 2000. Koulutus 2000:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2001. Oppilaitostilastot 2001. Koulutus 2001:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2003. Oppilaitostilastot 2002. Koulutus 2002:8. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2004. Oppilaitostilastot 2003. Koulutus 2003:5. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2005. Oppilaitostilastot 2004. Koulutus 2004:3. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2006a. Laatuseloste: Erityisopetus. Luettu 10.3.2009. Päivitetty 15.6.2006. [www-dokumentti] [http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/erop_2006-06-15_laa_001.html].
- Tilastokeskus. 2006b. Oppilaitostilastot 2005. Koulutus 2005:3. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2007. Oppilaitostilastot 2006. Koulutus 2007. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2008a. Erityisopetustilastot 2007. Luettu 3.3.2009. Päivitetty 10.6.2008. [www-dokumentti] [http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tie_001.html].
- Tilastokeskus. 2008b. Oppilaitostilastot 2007. Koulutus 2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2009. Erityisopetustilastot 2008. Luettu 16.9.2009. Päivitetty 10.6.2009. [www-dokumentti] [http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tie_001.html].
- Tilastokeskus. 2010. Erityisopetustilastot 2010. Peruskoulun erityisopetukseen siirretyt oppilaat alueittain 2005-2010. [http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001.fi.html]
- Tomlinson, C. 2004. The mobius effect: Addressing learner variance in schools. Journal of Learning Disabilities, 37(6), 516–524.
- Tomlinson, C. 2010. Leading and managing a differentiated classroom. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). United States.
- Utbildningsstyrelsen 2010. Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Föreskrift 29.10.2010. Dnr 50/011/2010.
- Vainikainen, M.-P. 2009. Näyttöä hyödyntävien suositusten tekeminen psykologiassa. Psykologia, 44(4), 298–304.
- Walford, G. (toim.) 1998. Doing Educational Research. London: Routledge.
- Vesala, K. & Rantanen, T. (toim.) 2007. Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Virtanen, P. & Ratilainen, K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994 - 1995. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saesma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. 2 painos. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 53–64.

Väärälä, R. 1999. Koulutuksen sosiaalinen vaikuttavuus ja syrjäytymisuhkat. Teoksessa: Linnankangas (toim.) 1999. Koulutus ja elämäntietä. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28.

Kelpon kehittävän arvioinnin aiemmat raportit opetus- ja kulttuuriministeriölle

1. väliraportti, syyskuu 2008
2. väliraportti, joulukuu 2008
- Vuosiraportti, helmikuu 2009
3. väliraportti, maaliskuu 2009
4. väliraportti, kesäkuu 2009
5. väliraportti, syyskuu 2009
6. väliraportti, joulukuu 2009
- Vuosiraportti, helmikuu 2010
7. väliraportti, maaliskuu 2010
8. väliraportti, kesäkuu 2010
9. väliraportti, syyskuu 2010
10. väliraportti, joulukuu 2010

Hyvän työn toimintamallit -lomake

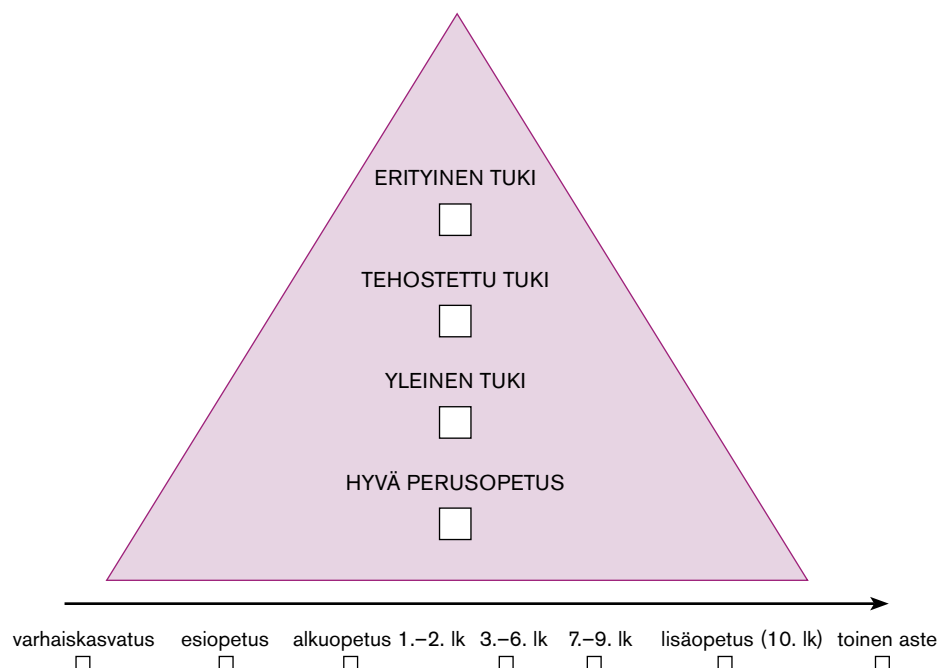
Vastausohje: vastauskentät venyvät, joten voit kirjoittaa niin pitkästi kuin haluat.

(A) Perustiedot:

päivämäärä: *Kirjoita tähän*

1. Hankkeen nimi: *Kirjoita tähän*
2. Toiminnan toteuttamisaika:
 - koulu tai päiväkotia tai muu *Kirjoita tähän*
 - kaupunki tai kunta *Kirjoita tähän*
3. Toiminnan piirissä olevien oppilaiden määrä: *Kirjoita tähän*
4. Päättävöitteet: *Kirjoita tähän*
5. Hankkeen vetäjät, toimenkuva ja yhteystiedot: *Kirjoita tähän*
6. Toiminnan luonne: ennaltaehkäisevä o korjaava o molempia o
7. Jos toiminnan taustalla teoria/tutkimuspohjaa, mikä se on: *Kirjoita tähän*

(B) Toiminta-alueet, rastittakaa toimintaanne liittyvät:

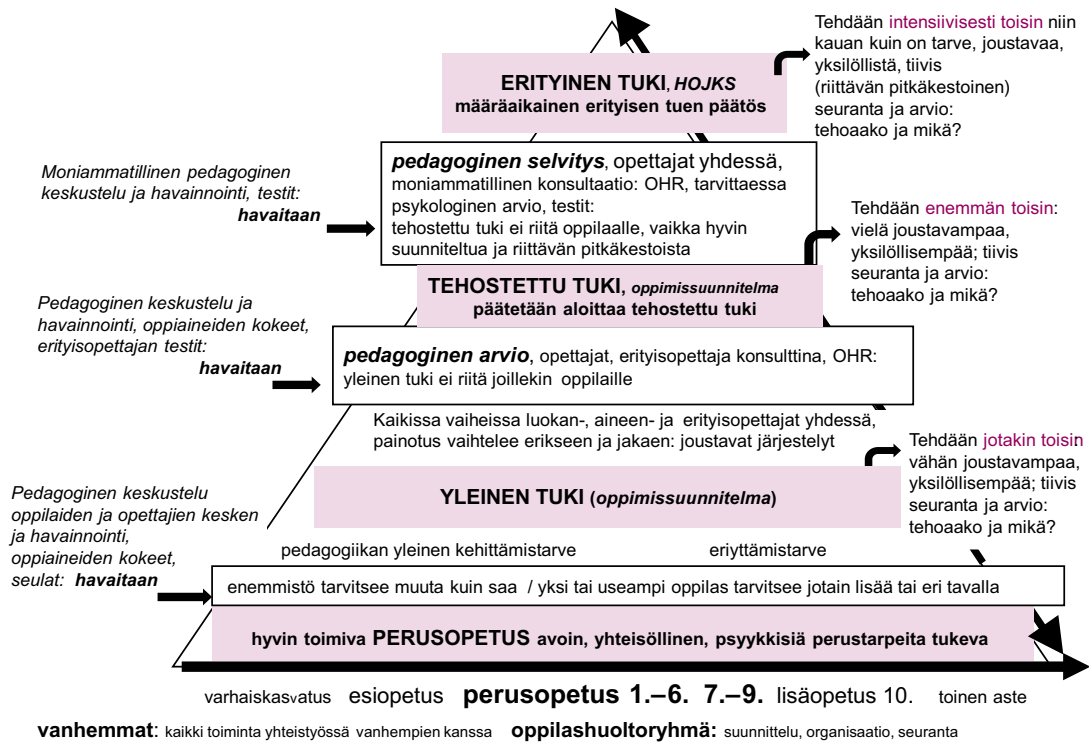


(C) Kertokaa toiminnastanne:

1. Milloin? Kirjatkaa toiminnan keskeiset vaiheet ja ajankohdat miettien toimintaa aikajanalla: *Kirjoita tähän*
2. Miksi? Missä? Ketkä? Mitä? Miten? *Kirjoita tähän*
3. Ongelmakohtia ja vaikeuksia – ja miten ne voitettiin? Onnistumisia ja innostuksen lähteitä? *Kirjoita tähän*
4. Miten dokumentoidaan? Miten arvioidaan? Laadun kriteerit? *Kirjoita tähän*
5. Tämänhetkiset resurssit ja niiden riittävyys? *Kirjoita tähän*
6. Tähän mennessä saavutetut tulokset? *Kirjoita tähän*
7. Mitä seuraavaksi? *Kirjoita tähän*

(D) Arvio kehitetyn käytännön siirtämismahdollisuudesta vastaavaan ympäristöön.

1. Miksi käytäntöä kannattaa levittää? *Kirjoita tähän*
2. Mitkä ehdot tulee täyttää, jotta voi onnistua? *Kirjoita tähän*
3. Mitä vielä haluaisitte kertoa toiminnastanne? *Kirjoita tähän*



(E) Miten arvioitte toimintaanne suhteessa oheiseen kuvioon, joka mallintaa Erityisopetuksen strategiaa (OPM, 2007)? Kirjoita tähän

(F) Miten arvioisitte toimintaanne seuraaviin osatekijöihin nähden

1 = liittyy kiinteästi, tai toteutuu täysin, 2 = liittyy jonkin verran, toteutuu jossain määrin, 3 = ei liity, ei toteudu tällä hetkellä

	1	2	3
1. ennalta ehkäiseminen, varhainen puuttuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. luokanopettajan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. lastentarhanopettajan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. aineenopettajan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. erityisopettajan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. luokanvalvojan/ryhmänohjaajan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. koulupsykologin rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. koulukuraattorin /sosiaalityöntekijän rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. kouluterveydenhoitajan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. opinto-ohjaajan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. koulunkäyntiavustajan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. oppilashuoltoryhmän rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. oppilaan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. vanhempien rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. muun toimijan rooli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. moniammatillisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. monihallintokuntaisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. aikaa kehittämiseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. johdon (rehtorin, päiväkodin johtajan, hallinnon) tuki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. riittävät materiaaliset resurssit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. koulutusta, joka tukee kehittämistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. hyvä työnjako ja vuorovaikutus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. tiedonkulku projektista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. tutkimus/teoriaperusteisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. suunnitelmallinen dokumentointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. arviointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. laatu/vaikuttavuuskriteerit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. seuranta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. tulos tyydyttää projektin vetäjiä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. oppilaiden arkeen hyviä muutoksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. opettajien työ helpottunut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. koulunjohto seuraa tyytyväisenä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. yhteistyö lisääntynyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. oppilaan tukeen liittyvät hallinnolliset prosessit selkiytyneet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. pedagoginen keskustelu on lisääntynyt opettajanhuoneessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. projektin vetäjille tulee uteliaita kysymyksiä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ihmiset haluavat tulla katsomaan, mitä teillä tapahtuu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. myönteisiä vaikutuksia yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemukseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. levitätte aktiivisesti kokemuksianne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. haluatte ehdottomasti jatkaa tätä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la culture

ISBN 978-952-263-098-8 (nid.)

ISBN 978-952-263-099-5 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0343 (painettu)

ISSN 1799-0351 (PDF)

Helsinki 2012